

Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta peruskoulussa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettaja
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Tammikuu 2020
Outi-Katariina Tuunainen

Ohjaaja: Risto Hotulainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Outi-Katariina Tuunainen		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta peruskoulussa		
Title Teachers' conceptions on implementation of three tiered support in basic education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Risto Hotulainen	Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 s + 5 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Suomen peruskouluissa on vuodesta 2011 lähtien ollut käytössä kolmitasoinen tuen järjestelmä, jonka tarkoituksena on varhainen ja joustava oppilaan tuen tarpeisiin vastaaminen. Peruskoulujärjestelmää on pyritty muuttamaan aiempaa inklusiivisemmaksi, ja tuen toteuttaminen on nyt osa kaikkien opettajien työnkuvaa. Tuen toteutumisesta on saatu ristiriitaisiakin tutkimustuloksia, ja opettajat ovat kokeneet muun muassa resurssit ja koulutuksensa riittämättömiksi tuen toteuttamiseen. On huomattu tarve edelleen kehittää toimivia, inklusiivisia opetusjärjestelyjä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta, ja erityisesti toteutumista edistävästä ja heikentävistä tekijöistä. Lisäksi tutkittiin eri opettajaryhmien mahdollisia eroja tai yhteneväisyyksiä käsityksissä tuen toteutumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.</p> <p>Tämän laadullisen, fenomenografista tutkimusotetta hyödyntävän tutkimuksen aineistona käytettiin sekundaariaineistoa, joka oli kerätty sähköisellä kyselylomakkeella erään kaupungin peruskoulujen henkilökunnalta. Tässä tutkimuksessa analysoitiin peruskoulun vuosiluokkien 1-9 opettajien (N=847) vastaukset kahteen avoimeen kysymykseen. Aineisto analysoitiin fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheiden mukaisesti luokittelemalla käsityksiä ensin merkityskategorioihin ja myöhemmin ylempiin kategorioihin. Lisäksi aineistoa eriteltiin määrällisin keinoin tutkien käsitysten yleisyyttä koko aineistossa ja opettajaryhmittäin. Tuloksena tuen toteutumista edistävästä ja heikentävästä tekijöistä koskevista käsityksistä muodostettiin erilaisia käsityksiä ja niiden välisiä suhteita kuvaavat vertikaaliset kuvauskategoriasysteemit.</p> <p>Opettajien käsityksistä kolmiportaisen tuen toteutumista edistävästä tekijöistä muodostui neljä kuvauskategoriaa: Yhteistyö, Opettajan ammattitaito, Koulun opetusjärjestelyt ja Resurssit. Opettajista noin kolmannes koki tuen toteutumisen parantuneen koulussaan viimeisten kahden vuoden sisällä, kun taas noin kolmannes koki sen heikentyneen. Opettajien käsityksistä koskien tuen heikentymisen syitä muodostui neljä kuvauskategoriaa: Riittämättömät resurssit, Oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät syyt, Koulun rakenteiden ja käytänteiden ongelmat sekä Tuen toteutuspaikkaan liittyvät syyt. Opettajaryhmien käsitykset olivat melko yhteneviä, mutta pieniä eroja oli etenkin opettajan ammattitaitoa ja koulun käytänteiden merkitystä korostavien käsitysten painottumisessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kolmiportainen tuki, inklusio, fenomenografia		
Keywords three tiered support, inclusion, phenomenography		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Outi-Katariina Tuunainen		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta peruskoulussa		
Title Teachers' conceptions on implementation of three tiered support in basic education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Risto Hotulainen	Aika - Datum - Month and year January 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 pp. + 5 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>In 2011, Finnish comprehensive schools started using a three tiered support system. The aim of the new system was to answer students' needs of support in a flexible way, as early as possible. For years the Finnish school system has attempted to move in more inclusive direction. Providing support is now the responsibility of all teachers. The research findings on the implementation of support are contradictory, and teachers, for example, have found resources and training inadequate to implement support. There is a need to further develop effective, inclusive education arrangements. The purpose of this study was to investigate teachers' conceptions of the implementation of three tiered support in their schools, and the factors contributing to and impairing the implementation. In addition, possible differences and similarities between different groups of teachers in the conception of support implementation were examined.</p> <p>The research material of this qualitative, phenomenographic study was part of secondary data collected by an electronic questionnaire from comprehensive school staff in a city. The answers of teachers in grades 1-9 (N = 847) to two open-ended questions was analyzed utilizing the phenomenographic method by categorizing the concepts first into meaning categories and later into higher categories. In addition, the data was quantified by examining the prevalence of conceptions across the answers and by teacher group. As a result of the conceptions of the factors contributing to and impairing the implementation of the support, vertical systems of categories of description were created.</p> <p>Factors contributing to the implementation of the three-tiered support consisted of four categories of descriptions: Collaboration, Teachers' professional skills, Organization of school practices, and Resources. About one-third of teachers found that support had improved in their school during the last two years, while about one-third found it had weakened. Teachers' conceptions of the reasons for the decline in support formed four descriptive categories: Lack of resources, Reasons related to students' needs of support, Problems related to school structures and practices, and Reasons related to placement of students with special educational needs. The views of the teacher groups were mostly consistent, but there were small differences, especially related to importance of the teachers' skills and school practices.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kolmiportainen tuki, inklusio, fenomenografia		
Keywords three tiered support, inclusion, phenomenography		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	ERILLISESTÄ ERITYISOPETUKSESTA OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEEN .	4
	2.1 Tuen järjestelmän muutosprosessi	4
	2.2 Muutoksen taustalla vaikuttaneita asioita	5
3	KOLMIPORTAISESTA KOLMITASOISEEN TUKEEN	8
	3.1 Tuen tarpeen tunnistaminen ja varhainen puuttuminen.....	8
	3.2 Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki	8
	3.3 Tilastotietoa tuen muodoista	9
4	KOLMITASOISEN TUEN TOTEUTUMINEN	11
	4.1 Inklusiivinen koulu	11
	4.1.1 Toimintakulttuuri tukemassa inklusiivista koulua.....	11
	4.1.2 Inklusiivisia opetusmenetelmiä	13
	4.2 Opettajien osaaminen, koulutus ja asenteet	14
	4.2.1 Opettajan ammattitaito	14
	4.2.2 Erityispedagoginen sisältö eri opettajaryhmien koulutuksissa.....	14
	4.2.3 Opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen.....	16
	4.3 Yhteistyön merkitys oppilaan tuen toteuttamisessa.....	17
	4.3.1 Yhteisopettajuus.....	17
	4.3.2 Moniammatillinen yhteistyö	19
	4.4 Tutkimusta tuen toimivuudesta	20
	4.4.1 Resurssien merkitys tuen toteutumiselle	20
	4.4.2 Tuen toteutuspaikka	21
5	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
	6.1 Fenomenografia lähestymistapana	25
	6.2 Aineiston kuvaus	28

6.2.1 Aineistona kyselylomakkeen avoimet kysymykset	28
6.2.2 Tutkimuksen osallistujat	29
6.2.3 Tutkimuksen eettisyys	30
6.3 Aineiston analyysi	31
6.3.1 Analyysiohjelman käyttäminen	31
6.3.2 Analyysin kuvaus.....	32
7 TULOKSET	37
7.1 Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumista edistäväistä tekijöistä.....	37
7.1.1. Yhteistyö	38
7.1.2 Opettajan ammattitaito	40
7.1.3 Hyvät opetusjärjestelyt	42
7.1.4 Resurssit	45
7.1.5 Yhteneväisyys opettajaryhmien välillä käsityksissä tukea edistäväistä tekijöistä	46
7.2 Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisen muutoksista lähivuosina omassa koulussaan.....	47
7.2.1 Käsityksiä tuen toteutumisen muutoksista lähivuosina.....	47
7.2.2 Käsityksiä tuen toteutumisen heikentymisen syistä	49
7.2.3 Yhteneväisyys opettajaryhmien välillä käsityksissä tukea heikentävistä tekijöistä	54
7.3 Tulosten yhteenveto	54
8 LUOTETTAVUUS	57
9 POHDINTA	60
LÄHTEET	67
LIITTEET	76

TAULUKOT

Taulukko 1. Vastaajien jakaantuminen opettajaryhmittäin ja opettamiensa vuosiluokkien perusteella.....	30
Taulukko 2. Käsitteiden vastaavuus Atlas.ti-ohjelmassa ja tässä fenomenografisessa tutkimuksessa.....	32
Taulukko 3. Kuvauskategoriasysteemi: opettajien (N=768) käsityksiä tuen toteutumista edistävistä tekijöistä.....	37
Taulukko 4. Yhteistyö tukea edistävänä tekijänä.....	38
Taulukko 5. Opettajan ammattitaito tukea edistävänä tekijänä.....	40
Taulukko 6. Hyvät opetusjärjestelyt tukea edistävänä tekijänä.....	42
Taulukko 7. Resurssit tukea edistävänä tekijänä	45
Taulukko 8. Kuvauskategoriasysteemi: opettajien (N=232) käsityksiä tuen toteutumista heikentäneistä tekijöistä.....	49

KUVIOT

Kuvio 1. Opettajien (N=804) käsitysten jakautuminen tuen muutoksista viimeisten kahden vuoden aikana koulussaan.....	48
Kuvio 2. Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toimivuutta edistävistä ja heikentävistä tekijöistä.....	55

LIITTEET

Liite 1. Lista merkityskategorioista kysymys 1	76
Liite 2. Lista merkityskategorioista kysymys 2	78
Liite 3. Opettajaryhmien käsitysten yhtenevyyden vertailu	79

1 Johdanto

Suomen perusopetusjärjestelmässä on siirrytty vuodesta 2011 alkaen erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, josta on käytetty käytännön toteutuksessa ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nimitystä kolmiportainen tuki. Vuonna 2018 nimitystä edelleen muutettiin muotoon kolmitasoinen tuki. Tuen muutoksen taustalla oli monia syitä, kuten tarve muuttaa erityisopetusjärjestelmää muun muassa paremmin oppilaiden tuen tarpeeseen vastaavaksi ja sitoutuminen kansainvälisiin inklusiota edistäviin sopimuksiin (mm. Thuneberg ym., 2014, s. 37–40).

Savolaisen (2009) mukaan näyttää siltä, että tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelu voi johtaa yleisesti ottaen koulutuksen ja opetuksen laadun paranemiseen. Tämä näkyy hänen mukaansa muun muassa siinä, että suomalainen kaikille yhteinen peruskoulu on onnistunut kaventamaan hyvin ja heikosti menestyvien eroja tukemalla ennen kaikkea heikommin menestyviä, mikä selittäisi hyviä osaamistuloksia (Savolainen, 2009, s. 128). Kolmitasoisien tuen tavoitteena on muuttaa koulua edelleen inklusiivisempaan suuntaan. Tuen tulee olla joustavasti oppilaan tuen tarpeisiin vastaavaa ja tukea annetaan ensisijaisesti omassa koulussa ja opetusryhmässä joustavin järjestelyin (Opetushallitus, 2014). 2000-luvulla erityistä tukea saavista oppilaista yhä useampi opiskeleekin yleisopetuksen ryhmissä koko- tai osa-aikaisesti, kun taas erityisluokassa ja etenkin erityiskoulussa opiskelevien osuus erityistä tukea saavien keskuudessa on vähentynyt (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2014, s. 164).

Kuitenkin tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu ja opettaminen samassa koulussa tai luokassa muiden oppilaiden kanssa aiheuttaa paljon keskustelua etenkin opettajien ja vanhempien keskuudessa. Opettajat saattavat kokea suuret, keskenään hyvin erilaisista oppijoista koostuvat opetusryhmät haastaviksi opettaa, ja he ovat usein huolissaan oppilaiden yksilöllisen oppimisen tuen riittävästä toteutumisesta (mm. Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu, 2018, s. 16–19). Viime vuonna julkaistussa neurotieteen tutkimuksessa todettiin, että kouluikäisillä lapsilla on aikuisia heikompi kyky ymmärtää puhetta meluisassa ympäristössä (Ghinst ym., 2019). Tutkimuksesta julkaisun yhteydessä nousivat julkiseen keskusteluun myös huoli lasten oppimisesta suurissa luokissa ja erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on oppimisen vaikeuksia (mm. Ylen uutinen 24.2.2019). Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmista osa pohtii, saako lapsi riittävän yksilöllistä tukea ja voiko lapsi hyvin ollessaan suuressa ryhmässä. Myös muiden kuin erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden vanhemmat saattavat olla huolissaan, toteutuuko lasten oppiminen luokissa, joissa on paljon tukea tarvitsevia oppilaita. Keskustelua käydään esimerkiksi siitä, käytetäänkö inklusiota perusteluna säästötoimenpiteille kunnissa. Esimerkiksi Länsiväylä-lehdessä (6.3.2019) kaksi erityisopettajaa kirjoittavat, että inklusiivinen

opetus ei sovi kaikille eikä tuki ole seurannut oppilaita pienryhmästä yleisopetuksen luokkaan. Kirjoittajat toivovat pienryhmien säilyttämistä kaupungissaan, ja painottavat, ettei inklusiota pitäisi lanseerata ideologiana itsensä tai säästön vuoksi, vaan lähtökohta pitäisi olla oppilaan tuen tarpeet. Myös Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksessa (20.3.2019) nimimerkki *Huolestunut yläkoulun opettaja* kirjoittaa joutuvansa jättää heikommat heitteille luokassaan ja toteaa inklusion *olevan tasapäistämistoimenpide, jolla saadaan lyhytnäköisiä säästöjä*. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan uutisoinnin yhteydessä korostuu tyytymättömyys nykytilanteeseen sekä myös inklusion ja erityisopetuksen vastakkainasettelu.

Tutkimustiedon perusteella inklusiivinen opetus ja tukea tarvitsevien oppilaiden integroituminen näyttäytyy hieman eri valossa. Esimerkiksi tutkittaessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen, on sillä havaittu olevan sekä positiivisia että negatiivisia, mutta kuitenkin enimmäkseen neutraaleja vaikutuksia muihin kuin tukea tarvitseviin oppilaisiin. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osaamistasoa ja sen kehittymistä seurattaessa on huomattu heidän hyötyvän itseään taitavampien oppilaiden seurasta (mm. Savolainen, 2009; Hienonen, Lintuvuori, Jahnukainen, Hotulainen & Vainikainen, 2018). Viimeaikaisessa tutkimuksessa on kuitenkin huomattu, että luokissa, joissa erityistä tukea tarvitsevia oppilaiden määrä on korkea, muiden oppilaiden osaamisen kehittyminen oli hieman huonompaa verrattuna niihin luokkiin, joissa ei ollut erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Hienonen ym., 2018). Tällä hetkellä erityisen tuen toteutumisjärjestelyjä on kouluissa hyvin monenlaisia, eikä tuen toteutusmuoto aina suoraan heijastu oppilaan oppimiseen (Vainikainen ym., 2018). Osa-aikainen erityisopetus, joustavat opetusjärjestelyt ja samanaikaisopetus ovat koko ajan kasvamassa (mm. Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen, 2018, s. 118–120; Saloviita, 2018b). Toisaalta opettajat ovat ilmaisseet turhautumista siihen, että riittäviä joustavia järjestelyjä ei resurssipulan vuoksi pystytä toteuttamaan (Opettaja-lehti, 10/2019, s. 12–15). Vainikaisen ja muiden (2018) mukaan tarvittaisiinkin lisätutkimusta koulupäivän aikana tapahtuvista joustavista järjestelyistä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajien käsityksiä tuen toteutumisesta: Mitkä asiat heidän käsityksensä mukaan edistävät tuen toteutumista koulussa sekä millaisia käsityksiä opettajilla on tuen toteutumisen muutoksista lähivuosina? Tämä on kvalitatiivinen, lähestymistavaltaan fenomenografinen tutkimus, jossa keskiössä on käsitysten tutkiminen. Opettajien näkökulmaa ja käsityksiä on merkityksellistä tutkia, koska kolmitasaisen tuen mallin myötä tuen toteuttaminen perustuu moniammatilliseen työskentelyyn, jossa koko kouluyhteisö kaikkine opettajineen on nyt vastuussa tuen tarjoamisesta (Thuneberg ym., 2013, s. 70; Puukari, Lappalainen & Kuorelahti, 2017, s. 10). Kun tutkitaan tietyn ryhmän käsityksiä jostakin ilmiöstä, on tärkeää perehtyä siihen ilmiöön ja käsitteistöön, mitä koskevia käsityksiä tutkitaan (Ahonen, 1994, s. 114–123). Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu siten oppilaan tukijärjestelmän muutoksista kertovasta luvusta (luku 2), kolmitasaisen tuen esittelystä (luku 3) sekä kolmitasaisen

tuen ja inklusiivisen opetuksen toteutumiseen liittyvän tutkimustiedon esittelystä (luku 4). Luvussa 5 esitän tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kerron tutkimuksen toteuttamisesta (luku 6). Luvussa 7 kerron tutkimuksen tulokset, jonka jälkeen luvussa 8 arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi luvussa 9 pohdin tuloksia teoreettisen viitekehyksen valossa.

2 Erillisestä erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen

Erityisopetus on ollut muutoksessa Suomessa koko peruskoulun historian ajan. Viimeisin suuri muutos on vuonna 2010 perusopetuslakiin tullut muutos, joka astui voimaan vuonna 2011. Tämä muutos tarkoitti siirtymistä niin sanotusta kaksoisjärjestelmästä (yleisopetus ja erityisopetus) kolmiportaisen tuen järjestelmään, jossa oppilaita ei ”siirretä tai oteta” erityisopetukseen, vaan oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä oikea-aikaisesti ja oikean vahvuusena. (Hakala & Leivo, 2015, s. 12; Hautamäki & Hilasvuori, 2015, s. 21; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 30 §.) Tässä luvussa esittelen tuen järjestelmän muutoksen taustoja eli muutoksen tarpeen syntyä ja muutosprosessin toteutumista.

2.1 Tuen järjestelmän muutosprosessi

Oppilaan tuen järjestelmän muutos ei syntynyt tyhjästä, vaan tarvetta erityisopetuksen muuttamiselle oli ilmennyt vuosia. Lakimuutoksen pohjaa luotiin vuosien ajan erilaisilla hankkeilla ja toimilla 2000-luvun alussa. (Ahtiainen, 2015, s. 28–29; Hautamäki & Hilasvuori, 2015, s. 19–20.) Vuonna 2005 niin sanottu kymppikuntien verkosto, eli kymmenestä Suomen suurimmasta kunnasta koostuva yhteistyöverkosto, ilmaisi tarpeen erityisopetuksen ja tuen muotojen kehittämiselle kouluissa. Nähtiin muun muassa tarpeelliseksi korostaa pedagogista lähestymistapaa tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tämän seurauksena Opetusministeriön toimesta muodostettiin muun muassa yliopistojen kasvatustieteellisten tiedekuntien, opettajien ammatijärjestön, Opetushallituksen ja Vammaisneuvoston edustajista koostuva ohjausryhmä. Ryhmän laatiman esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen kehittämisselvityksen pohjalta julkaistiin vuonna 2007 Erityisopetuksen strategia. Strategiassa oli 17 ehdotusta muun muassa erityisopetuksen liittyvän lainsäädännön, hallinnon, rahoituksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen. Keskeisenä ehdotuksena strategiassa oli varhaisen ja ennaltaehkäisevän tuen painottaminen, ja tämän tavoitteen ilmentymänä uuden käsitteen, *tehostetun tuen* esittely. (Ahtiainen, 2017, s. 97–102; Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2018, s. 2; Opetusministeriö, 2007:47.) Erityisopetuksen strategian tavoitteiden viemiseksi kuntiin ja kouluihin aloitettiin tehostetun ja erityisen tuen kehittämisprojekti Kelpo-hanke (kehittäminen, laatu ja perusopetus), johon osallistui suurin osa Suomen kunnista vuosina 2008–2012. Kelpo-hanke sisälsi rahoitusta ja koulutusta opettajille, sen rinnalla rahoitettiin alueellisia kehittämisverkostoja, ja projektiin kuului myös kehittävää arviointia. (Ahtiainen, 2017, s. 106, 131; Ahtiainen ym., 2012, s.

12–14; Thuneberg ym., 2014, s. 40–41). Lakimuutos oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallista eli yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta koostuvasta kolmiportaisesta mallista muodostui edellä kuvattujen edeltävien toimien ja suositusten seurauksena.

Ahtiainen (2017) on analysoinut tuen järjestelmän muutosprosessia ja todennut, että vaikka koulujärjestelmän muutos vaikutti systemaattiselta prosessilta eri vaiheineen, uudistuksen toteutuksessa ei kuitenkaan hyödynnetty mitään koulunkehittämisen teoriapohjaista mallia. Suomessa kunnilla, kouluilla ja opettajilla on oikeudenmukaisella koulutuspolitiikalla ja opettajien korkealla koulutuksella perusteltu verraten laaja autonomia tulkita lainsäädäntöä ja opetus-suunnitelmaa (Ahtiainen, 2015, s. 39–40; Björn ym., 2018, s. 7). Koulujärjestelmän kehittäminen ja muutokset ovat tapahtuneet yhteistyössä eri tason toimijoiden välillä perustuen ammatilaisten väliseen luottamukseen ja yhteisymmärrykseen. Tällainen yhteistyömalli voidaan nähdä ikään kuin näkymättömänä teoriapohjana koulutusmuutoksille. (Ahtiainen, 2017, s. 131–136.) Esimerkiksi Kelpo-projekti oli ilmentymä tästä monen tahon yhteisestä kehittämis-työstä, jossa kunnat osallistuivat kolmiportaisen tuen mallin käytäntöjen kehittämiseen. (Lakala, Uusiautti & Määttä, 2016, s. 46). Koulujen ja kuntien suhteellisen korkea vapaus toteuttaa muutosta tietysti mahdollistaa luovat ratkaisut, mutta toisaalta herättää kysymyksiä tasa-arvoisesta tuen toteutumisesta (Ahtiainen, 2015, s. 38–40), koska tuen ja arvioinnin järjestelyt kouluittain voivat vaihdella paljonkin (Björn ym., 2018, s. 7–8; Pulkkinen, Räikkönen, Pirttimaa & Jahnukainen, 2019, s. 159). Ahtiainen (2017, s. 136) kirjoittaakin, että muutosteorioiden systemaattisemmalle käytölle olisi tarvetta koulutusjärjestelmän kehittämisessä.

2.2 Muutoksen taustalla vaikuttaneita asioita

Muutoksen taustalla vaikutti myös Suomen sitoutuminen tasa-arvoa ja yhdenmukaisuutta edistäviin sopimuksiin (Hakala & Leivo, 2015, s. 9–10). Yksi sopimuksista on YK-maiden Unescon johdolla vuonna 1994 tehty Salamancan sopimus, jossa sitoudutaan edistämään integraatiota ja inklusiota. Sopimus ohjaa vahvasti lähikouluperiaatteeseen, eli siihen että koulujen täytyy olla valmiita ottamaan vastaan ja opettamaan myös niitä oppilaita, joilla tuen tarpeet ovat suurimpia. (UNESCO, 1994.) Sopimuksessa puhutaan käsitteestä osallistava kasvatus (*inclusive education*), jolla tarkoitetaan sitä, että kaikilla olisi oikeus käydä tavallisia kouluja, eikä erityisluokkia ja -kouluja tarvittaisi (Saloviita, 2006, s. 151). Inklusiivinen pedagogiikka on lähestymistapa, joka tukee opettajaa huomioimaan oppijoiden erilaisuuden opetuksessa ja välttämään oppijoiden erilaista tai syrjivää kohtelua (Florian, 2014, s. 289). Inklusiivisessa koulussa lähestytään vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaista ajattelua, jossa yksilön puutteellisuuden korostamisen sijaan keskitytään ympäröivän yhteisön kykyyn ja haluun poistaa sosiaalisia

rajoitteita ja osallistumisen esteitä (Kivirauma, 2017, s. 22–25; Lakkala ym., 2016, s. 46). Suomi on allekirjoittanut vuonna 2007 myös YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen, joka kieltää vammaisten henkilöiden syrjinnän ja takaa heille täysin yhdenvertaiset ihmisoikeudet ja perusvapaudet (Suomen YK-liitto, 2015).

Vaikka siirtymistä kolmiportaiseen tukeen ei voida suoraan pitää inklusioideologisenä toimenpiteenä (Hakala & Leivo, 2015, s. 12), voidaan puhua meneillään olevasta prosessista, jossa siirrytään erillisestä erityisopetuksesta enemmän inklusiiviseen suuntaan eli mahdollistamaan kaikkien oppilaiden osallistuminen niin sanotusti tavalliseen opetukseen (Paju ym., 2018, s. 12). Kuitenkin erityisen tuen tasolla on olemassa vaihtoehto opettaa oppilasta erityisluokassa tai -koulussa, jos se nähdään oppilaan edun mukaiseksi. Toisaalta myös erityisluokalla opiskelevan oppilaan Henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa tulee nimetä yleisopetuksen yhteistyöluokka ja suunnitelma oppilaan opiskelusta kyseisessä luokassa. (Opetushallitus, 2014, s. 61, 68.) Vaikka Suomen koulujärjestelmää koskevissa asiakirjoissa, kuten esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, näkyy näitä inklusion suuntaisia tavoitteita, siinä ei kuitenkaan esimerkiksi avata inklusion käsitettä (Hakala & Leivo, 2015, 11–12).

Kansainvälisesti katsottuna monissa Euroopan maissa on samaan aikaan myös siirrytty uudentyyppisiin tuen malleihin (mm. Watkins & Donnelly, 2014, s. 76–77). Suomen kolmitasoisien tuen malli muistuttaa osittain Yhdysvalloissa jo pitkään käytössä ollutta RTI (Response-to-Intervention) -mallia. Mallien alkuperäinen tarkoitus ja määritelmä ovat kuitenkin hieman erilaiset: Suomessa malli luotiin jo olemassa olevan tuen järjestelmän uudelleenjäsentämiseksi, kun taas Yhdysvalloissa malli luotiin alun perin oppimisvaikeuksien tunnistamista varten (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016; Björn ym., 2018, s. 1). Suomen mallissa on erityispiirteinä se, että erityisopetuspalvelut ovat saatavilla kaikilla tuen tasoilla ja erityisopetus on koulun sisällä toimiva palvelu. Monissa muissa RTI-malleissa erityisopetus kuuluu usein vasta tuen kolmanteen tasoon ja koetaan erillisenä palveluna. (Björn, Savolainen ja Jahnukainen, 2017, s. 49–50.)

Muutoksen myötä myös osa oppilaan tukeen liittyvistä käsitteistä on vaihtunut tai korvautunut uusilla käsitteillä (Thuneberg ym., 2014, s. 40). Käsitteiden omaksuminen vaikuttaa myös taitoihin ja toimintaan kentällä (Ahtiainen ym., 2012, s. 24). Käsitteiden tasolla uudessa tuen järjestelmässä pyritään välttämään toiseutta aiheuttavien, leimaavien käsitteiden, kuten esimerkiksi *erityisoppilas* tai *ADHD-lapsi*, käyttämistä (Thuneberg ym., 2014, s. 56). Oppilaan kannalta on merkityksellistä, millaista käsitteistöä hän kuulee itsestään käytettävän ja että luodaanko käsitteillä osallisuutta vai ulkopuolisuutta (Ahtiainen, Lintuvuori, Hienonen,

Jahnukainen & Hautamäki, 2017, s. 121). Uudessa mallissa painotetaan pedagogista lähestymistapaa lääketieteellisen ja psykologisen käsitteistön ja lähestymistavan sijaan (Thuneberg ym., 2014, s. 42–54). Tällä hetkellä puhutaan yleisesti *erityisen tuen tarpeessa* olevasta oppilaasta (Moberg & Vehmas, 2009, s. 57–58) ja erityistarpeet nähdään enemmänkin opettamisen ja taitavan pedagogiikan haasteena oppilaan ongelmien sijaan (Pirttimaa & Takala, 2011, s. 185). Uudet käsitteet eivät kuitenkaan siirry käyttöön hetkessä, ja aluksi niitä voidaan myös käyttää mekaanisesti: käytetään uutta käsitettä kuvaamaan vanhan mallin mukaista toimintaa. Käsitteiden käyttöönottamisessa niille muodostuu myös osittain paikallisia merkityksiä, jotka saattavat poiketa alkuperäisestä määrittelystä. (Thuneberg ym., 2014, s. 42–54.) Käsitteiden käyttöä pohtiessa on kuitenkin syytä huomata, että käsitteet mahdollistavat yksilöllisten tarpeiden nimeämisen ja tuen ja resurssien kohdentamisen oikein (Ahtiainen ym., 2017, s. 134). Thuneberg ja muut (2014) toteavat, että käsitteiden käyttämisessä täytyy pyrkiä täsmällisyyteen ja yhteisen kielen ja ymmärryksen rakentamiseen. Käsitteiden omaksuminen ja määrittely paikallisilla tasoilla on myös tärkeä osa kehittämistyötä. (Thuneberg ym., 2014, s. 42–54.)

Samaan aikaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutoksen kanssa ajoittui erityisopetuksen rahoituksen muutos. Vuonna 2010 astui voimaan laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009), jonka myötä luovuttiin erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden korotetusta 1,5-kertaisesta valtionosuudesta. Nyt kunnat saavat valtionosuutta käytettäväksi perusopetukseen 6-15-vuotiaiden lukumäärän mukaisesti. Valtionosuutta korottavia tekijöitä on joitakin, muun muassa kaksi- ja vieraskielisten osuus, ja lisäksi pidennetyn oppivelvollisuuden ja joustavan perusopetuksen lisät myönnetään opetuksen järjestäjälle. Muutoksen yksi syy oli koko ajan kasvavat erityisopetukseen siirrettyjen määrät, minkä ajateltiin osittain johtuvan entisen valtionosuusjärjestelmän korotetusta tuesta erityisopetusta saaville. Toisaalta nyt uuden valtionosuusjärjestelmän myötä esimerkiksi Sivistysvaliokunnan huolena on ollut erityistä tukea tarvitsevien opetuksen mahdollinen laadullinen heikkeneminen. (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 79–81.)

Kolmiportaisen tuen järjestelmällä voidaan siis kokoavasti sanoa olevan samaan aikaan monia tavoitteita: varhainen puuttuminen ja tukeminen, tuen mahdollistaminen diagnoosista riippumatta, inklusiivisen opetuksen edistäminen sekä erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrän pienentäminen, ja samalla erityisopetuksen koko ajan kasvavien kustannusten vähentäminen. (Jahnukainen & Itkonen, 2016, s. 141.)

3 Kolmiportaisesta kolmitasoiseen tukeen

Tässä kappaleessa määrittelen lyhyesti tutkimuksen keskeisen käsitteen: kolmitasoisen tuen. Käytän tässä tutkimuksessa yleisesti käsitettä kolmitasoinen tuki, mutta tutkimuksen aineistoon ja joihinkin lähteisiin viitatessa käytän vanhempaa käsitettä kolmiportainen tuki, tarkoittaen kuitenkin samaa asiaa. Aluksi kirjoitan tuen tarpeen tunnistamisesta ja sitten esittelen tuen kolme tasoa ja lopuksi kirjoitan hieman kunkin tason yleisyydestä tällä hetkellä.

3.1 Tuen tarpeen tunnistaminen ja varhainen puuttuminen

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan tasoihin seuraavalla tavalla: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Oppilas voi olla kerrallaan vain yhden tuen tason piirissä. Kaikkiin kolmeen tasoon voi sisältyä perusopetuslaissa (642/2010) esiintyviä tukipalveluja, kuten avustajapalveluja, tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Oppimisen tuen tulee olla joustavaa ja tarpeen mukaan muuttuvaa, koska oppilaan tuen tarve voi olla tilapäistä tai jatkuvaa. Keskeistä oppilaan tukemisessa on ennaltaehkäisevä ja varhainen puuttuminen oppimisen ongelmiin. Tuen kuuluu pohjautua oppilaan ja opetusryhmän vahvuuksiin sekä oppimis- ja kehitystarpeisiin, ja oleellista on arvioida jatkuvasti koulun toimintaa ja pedagogiikkaa yksilöiden kannalta. Tuki on annettava ensisijaisesti oppilaan omassa ryhmässä ja koulussa, ellei oppilaan etu välttämättä edellytä toiseen kouluun tai luokkaan siirtämistä. (Opetushallitus, 2014, s. 61.)

Tuen tarpeen määrittelyyn tarvitaan joskus opettajan lisäksi oppilashuoltohenkilöstöä ja esimerkiksi perheneuvolan, terveyskeskuksen tai erikoissairaanhoidon palveluja. Koulut voivat saada konsultaatiota ja ohjausta tuen toteuttamiseen oppilaan lähikoulussa myös esimerkiksi kunnallisia ja alueellisia palveluita täydentävältä Valteri-verkostolta, joka on koottu entisistä valtion erityiskouluista. Valteri on kuudessa toimipisteessä eri puolella Suomea toimiva valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus, jossa on erityisasiantuntemusta moniin eri tuen tarpeisiin liittyen. (Siiskonen ym., 2017, s. 295–297.)

3.2 Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen ja sitä voidaan antaa heti tarpeen ilmettyä ilman erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Tuki järjestetään ja suunnitellaan opettajien ja koulun muun henkilökunnan sekä oppilaan ja huoltajien kanssa yhteistyössä. Tuki voi olla esimerkiksi tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta sekä ohjauksen keinoja ja

yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja. Yksilöllistä opetussuunnitelmaa voidaan käyttää tarvittaessa osana yleistä tukea. (Opetushallitus, 2014, s. 62–63.)

Tehostettua tukea annetaan silloin kun yleinen tuki ei riitä, vaan oppilas tarvitsee vahvempaa ja pitkäjänteisempää tukea. Sitä annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin, ja se sisältää yleensä monia eri tukimuotoja. Tehostettu tuki kirjataan opetussuunnitelmaan, ja sitä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. Yhteistyö huoltajien ja oppilaan sekä oppilashuollon kanssa korostuu. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu opettajien ja huoltajien yhteistyössä laatimaan pedagogiseen arvioon, jossa esimerkiksi kuvataan oppilaan vahvuuksia ja tuen tarpeita sekä arvioidaan, millaisin keinoin niihin voidaan vastata. Yleistä ja tehostettua tukea voidaan antaa kaikissa perusopetuksen tukimuodoissa, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksellä annettavaa kokoaikaista erityisopetusta ja oppimäärän yksilöllistämistä. (Opetushallitus, 2014, s. 63–65.)

Erityinen tuki on tarpeen silloin, kun oppilaan kasvulle, kehitykselle tai oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ei muuten toteudu riittävästi. Erityinen tuki on kokonaisvaltaista, suunnitelmallista ja järjestelmällistä tukea, jonka tavoitteena on mahdollistaa oppilasta saavuttamaan peruskoulun oppimäärä sekä tukea oppilaan itsetuntoa, motivaatiota ja osallisuutta. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muista perusopetuksessa määritellyistä tukimuodoista. Erityinen tuki järjestetään joko pidennetyn tai yleisen oppivelvollisuuden piirissä, ja oppilaan opiskelu voi tapahtua oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Mikäli erityistä tukea saava oppilas opiskelee oppiaineittain, hänen on mahdollista opiskella oppiaineissa yksilöllistetyn tai yleisen oppimäärän mukaan. Erityisen tuen päätöstä varten oppilaasta on tehtävä pedagoginen selvitys, jossa kuvataan huolellisesti oppilaan opintojen etenemistä ja jo saatua tukea, sekä arvioidaan erityisen tuen tarvetta ja sitä, millaisilla pedagogisilla ja oppimisympäristön järjestelyillä oppilasta voidaan tukea. Opetuksen järjestäjän tulee tehdä erityisen tuen antamisesta kirjallinen päätös, jota edeltää aina oppilaan ja tämän huoltajien kuuleminen. Päätöksessä on mm. kuvattava oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkittais- tai avustajapalvelut tai muut opetusta koskevat poikkeavat järjestelyt. Erityistä tukea saavalle oppilaalle tehdään aina henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus, 2014, s. 65–69.)

3.3 Tilastotietoa tuen muodoista

Syksyllä 2017 erityistä tai tehostettua tukea sai Suomessa peruskoulun oppilaista 17,5 prosenttia, joista tehostetun tuen piirissä oli 9,7 prosenttia eli 54 300 oppilasta ja erityisen tuen piirissä 7,7 prosenttia eli 43 100 oppilasta (Suomen virallinen tilasto, 2017). Yleisen tuen osalta

ei varsinaisesti ole tilastoja, koska se kuuluu kaikille oppilaille, jotka tukea tarvitsevat eikä edellytä erityistä päätöstä. Yleiseen tukeen sisältyvää osa-aikaista erityisopetusta voidaan kuitenkin laskea vähentämällä osa-aikaisen erityisopetuksen määrästä sitä osana tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat. (Lintuvuori, 2015, s. 66.) Vuonna 2017 osa-aikaista erityisopetusta osana yleistä tukea sai 67 300 oppilasta eli n. 12 prosenttia oppilaista. Näiden tietojen perusteella voidaan todeta, että ainakin 29 prosenttia peruskoulun oppilaista sai lukuvuonna 2016-2017 jonkin tasoista tukea oppimiseensa. (SVT, 2017.)

Tehostetun tuen oppilaista kolme neljästä sai osa-aikaista erityisopetusta, hieman yli puolet tukiopetusta ja noin 38 prosentilla oli avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluja (SVT, 2017). Kolmitasoisien tuen mallin mukaan tehostettu tuki toteutetaan osana muuta opetusta joustavin opetusjärjestelyin (Opetushallitus, 2014). Kuitenkin Valtioneuvoston Oppimisen ja koulunkäynnin tuen selvityksessä kävi ilmi, että tehostettua tukea saavista oppilaista osa opiskelee kokoaikaisesti ryhmässä, jossa on vain tehostettua tukea saavia oppilaita, tai ryhmässä, jossa on vain erityistä ja tehostettua tukea saavia oppilaita (Lintuvuori ym., 2018, s. 102–116; Hienonen & Lintuvuori, 2018, 78). Tuen tasojen määrittelyssä on myös alueellisia eroja. Pääkaupunkiseudun ulkopuolisessa Etelä-Suomessa tehostetun ja erityisen tuen raja vaikuttaa olevan häilyvämpi kuin muualla Suomessa. Eli mahdollisesti osa oppilaista, jotka muualla Suomessa olisivat erityisen tuen piirissä, ovat kyseisellä alueella tehostetussa tuessa. Toisilla alueilla kynnys tehdä tukipäätöksiä on korkeampi. (Lintuvuori & Vainikainen, 2018, s. 67–74.)

Inklusion ajatuksen ja lähikouluperiaatteen vahvistuessa voisi ajatella, että yhä harvempi erityistä tukea saavista opiskelee erityiskoulussa tai -luokalla. Erityiskoulussa opiskelevien osuus onkin pienentynyt koko ajan. Vuonna 2011 kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä opiskeli erityistä tukea saavista oppilaista 13 prosenttia, kun taas vuonna 2017 vastaava osuus oli 9,5 prosenttia. Kuitenkin muun kuin erityiskoulun erityisryhmässä opiskelevien osuus on pysynyt samana eli 28 prosentissa erityistä tukea saavista. Kokoavasti erityisen tuen oppilaiden sijoitumisesta voidaan sanoa, että 37 prosenttia sai opetuksen kokonaan erityisryhmässä, 21 prosenttia kokonaan yleisopetuksen ryhmässä ja loput 42 prosenttia yleisopetuksen ja erityisryhmän yhdistelmänä, jolloin oppilaan opetus toteutuu osittain molemmissa. (SVT, 2017.)

4 Kolmitasoisien tuen toteutuminen

Kolmitasoisien tuen malli voidaan nähdä askeleena inklusiivisempaan opetusjärjestelmään. Inklusio tai inklusiivinen opetus eivät ole selkeästi määriteltävissä olevia käsitteitä, vaan määritelmä on kontekstuaalinen ja inklusio voidaan nähdä pikemminkin prosessina kuin jonkin pysyvän tilan muutoksina (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, s. 116–117; Florian, 2014, s. 288). Inklusiivisen opetuksen toteutustavat vaihtelevat laajasti eri maissa, koulujen välillä ja jopa koulujen sisällä (Haug, 2017, s. 206). Florianin (2014) mukaan inklusiivista opetusta on lähestytty esimerkiksi yksilön näkökulmasta, koulukulttuurin kehittämisen näkökulmasta tai tuen käytäntöjen näkökulmasta. Jokaista näistä näkökulmasta tarvitaan, koska kukin niistä yksin tarkasteltuna antaa puutteellisen kuvan inklusiivisesta opetuksesta. (Florian, 2014, s. 288.) Seuraavassa kappaleessa tarkastelen tutkimusten pohjalta asioita, jotka on huomattu tärkeiksi tekijöiksi kolmiportaista tukea tai inklusiivista opetusta toteutettaessa. Ensimmäisenä alaluvussa *4.1 Inklusiivinen koulu* kirjoitan tuen toteuttamisesta koulukulttuurin näkökulmasta. Sitteen alaluvuissa *4.2 Opettajien osaaminen, koulutus ja asenteet* ja *4.3 Yhteistyön merkitys tuen toteuttamisessa* kerron opettajien ammattitaidon ja sekä opettajien että koko koulun moniammatillisen yhteistyön merkityksestä ja käytännöistä tuen toteuttamisessa. Lopuksi alaluvussa *4.4 Tutkimusta tuen toimivuudesta* lähestyn asiaa yksilöiden eli oppilaiden tuen toteutumisen näkökulmasta.

4.1 Inklusiivinen koulu

Tässä alaluvussa kirjoitan koulun toimintakulttuurin merkityksestä tuen toteuttamisen ja inklusiivisen opetuksen kannalta. Lisäksi kuvaan muutamia keskeisiä inklusiivisia opetusmenetelmiä, jotka mahdollisesti tukevat kolmitasoisien tuen toteutumista.

4.1.1 Toimintakulttuuri tukemassa inklusiivista koulua

Toimintakulttuuri on yhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia, joka ilmenee yhteisön käytännöissä. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa oppilaan saaman opetuksen laatuun, ja kouluyhteisön arvot, asenteet ja tavat toimia välittyvät aikuisten kautta oppilaille. Toimintakulttuuri rakentuu muun muassa yhteisön työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinasta, johtamisesta ja työn organisoinnista, osaamisesta ja pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä. (Opetushallitus, 2014, s. 26.)

Vakaassa ja pitkäjänteisessä koulukulttuurissa sitoudutaan yhteiseen linjaan muutosten osalta. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muuttuessa tämä on tarkoittanut esimerkiksi

uudenlaisiin arviointi-, kirjaamis-, yhteistyö- ja konsultointimenetelmiin sitoutumista. (Ahtiainen, 2015, s. 36.) Menestyksekkään inklusiivisen koulukulttuurin luomisessa on nähty tärkeiksi tekijöiksi muun muassa opettajien jatkuva oman työnsä reflektointi ja pedagogiset keskustelut sekä yhteistyö kollegoiden kanssa. Keskeistä on opettajien positiivinen asenne ja sitoutuminen sekä usko erilaisten oppijoiden kykyyn edistyä omalla tasollaan. (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014, s. 247–255.)

Hargreaves ja Fullan (2012) korostavat koulujen ja opetuksen kehittämisessä opettajien ammatilliseen pääomaan panostamista ja opettajien ammattitaidon arvostusta. Heidän mukaansa opettajan ammatillisen pääoman kehittämisessä tärkeitä tekijöitä ovat muun muassa asiantuntemus, sitoutuminen ja koulun toimintakulttuuri. He painottavat yhteisöllistä koulukulttuuria, koska se rakentaa yhteisön sosiaalista pääomaa ja opettajien ammatillisuutta, sekä auttaa yksittäisiä opettajia olemaan tehokkaampia ja innovatiivisempia. (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 46–77, 114, 185–186.) Kollektiivisen ammatillisen kyvykkyyden rakentaminen on konkreettisesti ajateltuna sellaisen koulukulttuurin tavoittelua, jossa keskeistä ovat jakaminen, yhteistyö ja yhteinen vastuunotto, esimerkiksi kouluarkeen rakennettujen yhteisöllisten työmuotojen kautta (Ahtiainen, 2015, s. 37).

Toimintakulttuurin kehittäminen on jokaisen opettajan tehtävä ja ammatillinen yhteistyö on myös opettajalle oppimisen paikka. Ahonen (2018) on tutkinut aktiivista oppimista opettajien pedagogisessa ajattelussa ja opettajien käsityksiä roolistaan sekä aktiivista oppimista ammatillisessa yhteisössä. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan pedagogisen ajattelun keskiössä on suhde oppilaaseen, kun taas ammatillinen yhteisö painottui ajattelussa vähemmän. Opettajat kuvasivat rooliaan ammatillisessa yhteisössä enemmänkin tiedon ja kulttuurin toisintajina kuin aktiivisina toiminnan muokkaajina. Ammatillinen yhteisö ja suhteet kollegoihin nähtiin vain harvoin resurssina omalle työlle sekä vastavuoroisina oppimiseen tähtäävinä suhteina. Kuitenkin osalle opettajista ammatillinen yhteisö näyttäytyi voimavarana ja paikkana pohtia pedagogisia kysymyksiä. Vaikka oppilas-opettajasuhde ja opettaja oppilaan kasvun tukijana on luonnollisesti opettajan työn keskiötä, olisi myös kollaboratiivisen ja yhteisöllisyyttä tukevan toimintakulttuurin kehittäminen tärkeää. Näihin asioihin olisi kiinnitettävä huomiota jo opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelman tasolla. (Ahonen, 2018, s. 52–71.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 27) onkin kuvattu toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita kappaleessa Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä. Oppivaa yhteisöä ohjataan kehittämään dialogin, tavoitteiden pohdinnan, arvioinnin ja palautteen kautta. Opetussuunnitelman perusteissa on myös mainittu, että koulun aikuisten keskinäinen yhteistyö ja vuorovaikutus koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tukevat myös oppilaan kasvua hyvään yhteistyöhön. (Opetushallitus, 2014, s. 26–27.)

4.1.2 Inklusiivisia opetusmenetelmiä

Saloviidan (2018b) mukaan inklusiivisia opetusmenetelmiä ovat yhteisopettajuus, ryhmätyö ja eriyttäminen, joista eniten käytetty menetelmä on eriyttäminen. Yhteisopettamisen määrä on kasvanut verrattuna aiempiin inklusiivisten opetusmenetelmien esiintymistä koskeviin tutkimuksiin. Aineenopettajien on huomattu käyttävän näitä kolmea menetelmää huomattavasti vähemmän kuin luokan- ja erityisopettajien. (Saloviita, 2018b, s. 560, 571.) Rehtoreille vuonna 2018 tehdyssä kyselytutkimuksessa huomattiin, että tukemisen keinot olivat monipuolistuneet aiempiin tutkimuksiin verrattuna: eriyttäminen, läksyjen seuranta, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus olivat nyt käytössä lähes kaikilla kyselyn kouluilla (Lintuvuori ym., 2018, s. 118–120).

Inklusiivisen opetuksen rakentamisessa tärkeää on aikuisen ja lapsen välinen yhteistoiminta ja vuorovaikutus. Yhteistoiminnallinen ja osallistava kasvatus mahdollistavat oppilaan yksilöllisen opetuksen ja toisaalta taidoiltaan heterogeenisen luokan opettamisen (Lakkala, 2008a, s. 231; Saloviita, 2006). Inklusiivinen pedagogiikka pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan, oppilaan ja muiden oppilaiden kanssa. Opettajan rooli on ohjata oppimistaitoja, mutta oppilaat itse ovat aktiivisia tiedonrakentajia. (Lakkala, 2008a, s. 123–131; Spratt & Florian, 2015, s. 90).

Avaintekijöitä oppilaiden tukemisessa ovat oppilaiden osallisuus oppimisprosessiin ja luokan yhteisöllinen toiminta, opettajan antama yksilöllinen tuki sekä opettajan arvostava asenne moninaisuutta kohtaan (Kyrö-Ämmälä & Lakkala, 2018, s. 30–36). Toteutuakseen inklusiivinen opetus vaatii opetuskäytäntöjen muokkaamista sellaisiksi, että kaikki voivat olla osallisia tekemisestä ja kukaan ei leimaudu tai menetä kasvojaan toisten silmissä. Opettajan on mietittävä ohjeistukset ja tehtävät sopivaksi jokaisen kehitystasolle ja suunniteltava, miten paljon kukin tarvitsee tukea kyetäkseen osallistumaan työskentelyyn ja oppimaan uutta. (Lakkala & Määttä, 2011, s. 31–40.) Koska lasten tuen tarpeet ja elämäntilanteet ovat yksilöllisiä, ei ole olemassa valmiita keinoja tukemiseen, vaan tuen keinot on arvioitava yhteistyössä lapsen vahvuuksiin perustuen (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari, 2017, s. 324–326; Opetushallitus, 2014). Björn ja muut (2018) kuitenkin suosittelisivat Suomeen kehitettävän systemaattisempia tutkimukseen pohjautuvia arviointi- ja opetusmateriaaleja eri tuen tasoille. He vertaavat tilannetta Yhdysvalloissa olevaan RTI-malliin, jossa tuen tasolta toiselle siirtyminen esimerkiksi perustuu usein dynaamiseen, oppilaiden taitoihin pohjautuvaan arviointiin. Myös interventiot tuen eri tasoilla on määritelty keston ja opetuksen määrän suhteen RTI-mallissa tarkasti, kun taas Suomessa Opetussuunnitelmassa (2014) ei määritellä tarkemmin esimerkiksi sitä, millä tavalla oppilaan siirtymistä kullekin tuen tasolle arvioidaan. (Björn ym., 2018, s. 7–8; Björn ym., 2017, s. 52.)

4.2 Opettajien osaaminen, koulutus ja asenteet

Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta, joten tässä luvussa katse suunnataan opettajien ammattitaitoon, koulutukseen ja asenteisiin inklusiivista opetusta kohtaan.

4.2.1 Opettajan ammattitaito

Opettajat tarvitsevat tietoa ja ohjausta oppilaiden yksilöllisen tuen toteuttamiseen. Tiedon lisäksi he tarvitsevat tukea koulun muilta opettajilta, henkilökunnalta ja rehtorilta, jotta opettaja ei koe jäävänsä yksin haastavissa, uuvuttavissa tilanteissa. (Kuorelahti ym., 2017, s. 327.) LeDouxin, Gravesin & Burtin (2012) tutkimuksessa opettajien kokemat haasteet inklusiivisessa opetuksessa jaettiin kolmeen pääluokkaan: Kommunikaation ongelmat, toimimaton yhteistyö ja ammatillisen kehittymisen puute. Heidän tutkimuksensa mukaan, joka koski amerikkalaista RTI-mallia noudattavaa koulua, tärkeää inklusiivisen opetuksen onnistumisessa on luokanopettajien osallisuus ja tietoisuus tuen suunnittelusta ja arvioinnista, yhteinen suunnittelu-aika luokan- ja erityisopettajan välillä ja hallinnon tuki muun muassa ammatilliseen lisäkouluttautumiseen. (LeDoux ym., 2012, s. 20–29.)

Monien Euroopan maiden yhteisessä Teacher Education for Inclusion-projektissa määriteltiin neljä keskeistä arvoa, mitkä ovat tärkeitä inklusiivisessa ympäristössä työskentelevälle opettajalle. Näiden neljän keskeisen arvon avulla kuvailtiin tietoja, taitoja ja asenteita, joista opettajan osaaminen koostuu. Arvot olivat 1) Oppijoiden erilaisuuden arvostaminen (opettajan käsitykset inklusiivisesta opetuksesta ja oppijoiden erilaisuudesta), 2) Kaikkien oppijoiden tukeminen (opettajan taito tukea kaikkien oppijoiden oppimista ja emotionaalista hyvinvointia ja taito opettaa heterogeenisiä luokkia), 3) Yhteistyö (perheiden kanssa työskentely ja moniammatillinen yhteistyö) sekä 4) Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen (oman työnsä reflektointi ja opettajankoulutus lähtökohtana jatkuvalle työssä kehitymiselle). (Watkins & Donnelly, 2014, s. 83–84.)

4.2.2 Erityispedagoginen sisältö eri opettajaryhmien koulutuksissa

Monissa tutkimuksissa ja eri tahojen suosituksissa (mm. Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti & Savolainen, 2019, s. 12; Opetusministeriö, 2007:47; Paju ym., 2018, s. 20; Watkins & Donnelly, 2014, s. 77) todetaan, että kaikkien opettajaryhmien (luokan-, aineen- ja erityisopettajien) koulutuksessa pitäisi olla enemmän erityispedagogista sisältöä ja tietoa inklusiivisesta opetuksesta sekä yhteistyön ja samanaikaisopetuksen harjoittelua eri opettajaryhmien välillä.

Seuraavaksi tarkastelen yleisesti, minkä verran tällä hetkellä opettajaryhmien koulutuksissa on erityispedagogiikan kursseja ja yhteistyön harjoittelua.

Aineenopettajan opintoihin kuuluu pääosin opettavan aineen opintoja ja lisäksi opettajan kelpoisuuden tuottavat 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Esimerkiksi Helsingin yliopiston tämänhetkisten koulutusvaatimusten mukaan opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluu viiden opintopisteen laajuinen kurssi Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Kurssilla perehdytään yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käytänteisiin ja oppimisen ja käyttäytymisen häiriöihin, niiden tunnistamiseen ja pedagogisiin ratkaisuihin. Sama kurssi sisältyy myös luokanopettajan opintoihin. Jyväskylän yliopiston järjestämissä aineenopettajien pedagogisissa opinnoissa erityispedagogista sisältöä löytyy kurssikuvausten mukaan ainakin kahdelta kursilta: Oppiminen ja ohjaaminen -kurssilla on sisältöjä opetuksen eriyttämisestä ja Vuorovaikutus ja yhteistyö -kurssilla muun muassa inklusiivisesta koulusta, vuorovaikutustaitojen tukemisesta sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Aineenopettaja saattaa olla myös pohjakoulutukseltaan luokanopettaja, joka on sivuaineena opiskellut pätevyyden opetettavaan aineeseen. (mm. www.helsinki.fi; www.jyu.fi.)

Luokanopettajan koulutuksessa monessa yliopistossa vaikuttaa olevan yksi selkeästi erityispedagogiikan sisältöihin keskittyvä kurssi ja lisäksi muihin kursseihin sisällytetään tietoa esimerkiksi eriyttämisestä ja yhteistoiminnallisista toimintatavoista. Muun muassa monialaisten oppimiskokonaisuuksien kursseilla, etenkin matematiikan ja suomen kielen didaktiikan kursseilla perehdytään jonkin verran oppimisvaikeuksiin ja niihin puuttumisen keinoihin. *Eri-tyisopettajaksi* on mahdollista opiskella suoraan erityispedagogiikan koulutusohjelmassa opiskellen erityispedagogiikan perus-, aine- ja syventävät opinnot tai sitten esimerkiksi luokanopettajan koulutuksen lisäksi opiskella 60 opintopisteen laajuiset erilliset erityisopettajan opinnot. Eri-tyisopetuksen ammatti jakautuu ainakin tällä hetkellä kahteen eri vaihtoehtoon: laaja-alainen erityisopettaja tai erityisluokanopettaja (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012, s. 24). Erityisluokanopettajan pätevyyteen tarvitaan 60 opintopisteen laajuiset Peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, jotka antavat kelpoisuuden opettaa luokilla 1-6 kaikille yhteisiä aineita. (www.helsinki.fi; www.jyu.fi.)

Yhteistyön harjoittelu opettajien ja eri opettajaryhmien välillä kuuluu ainakin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan eri opintosuuntien koulutusvaatimuksiin kuuluviin opetusharjoitteluihin. Luokanopettajien harjoitteluissa toimitaan yhteisopettajana harjoitteluparin kanssa, ja saatetaan esimerkiksi toteuttaa monialainen oppimiskokonaisuus aineenopettaja-opiskelijoiden kanssa. Maisterivaiheen harjoitteluun kuuluu myös tutustumista yhteistyötahojen kanssa toimimiseen sekä oppijoiden tukemiseen ja tuen eri muotoihin. (www.helsinki.fi.)

4.2.3 Opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen

Opettajien asenteilla ja uskomuksilla on todettu olevan suuri vaikutus koulun toimintakulttuuriin ja ilmapiiriin (Lakkala ym., 2016, s. 48). Opettajien inklusioasenteiden taustalla on huomattu olevan monia eri asioita; esimerkiksi opettajien minäpystyvyyssuhteet inklusiivisen opettamisen suhteen. Etenkin kokemus omasta pystyvyydestään yhteistyötaitoissa on yhteydessä positiiviseen suhtautumiseen inklusiota kohtaan (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Myös historiallinen ja kulttuurinen konteksti on huomioitava inklusioasenteita tutkittaessa: miten kyseisessä maassa on pidemmällä aikavälillä järjestetty erityistä tukea tarvitsevien koulutus ja miten inklusiivinen sopimuksiin on sitouduttu ja lähdetty niitä toteuttamaan? (Moberg ym., 2019, s.1–2.)

Mobergin ja muiden (2019) mukaan opettajat useimmiten kokevat inklusion ideologiset periaatteet positiivisena, mutta ovat epäileväisiä inklusiivisen opetuksen toteuttamisen suhteen. On myös huomattu, että erityisopettajat suhtautuvat positiivisemmin inklusiota kohtaan kuin luokanopettajat tai aineenopettajat (mm. Moberg & Savolainen, 2003; Saloviita, 2018a). Opettajan opiskeluaikana tai työssään saamat kokemukset inklusiivisesta opetuksesta vaikuttavat vahvasti hänen asenteisiinsa inklusiota kohtaan. Onnistuneet kokemukset tuottavat positiivisia asenteita, mutta epäonnistuneet kokemukset tuottavat jopa kielteisempiä asenteita verrattuna niihin, joilla kokemuksia ei ole ollenkaan. (Lakkala ym., 2016, s. 48; Moberg ym., 2019, s. 9–12.)

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vaikeuden laatu vaikuttaa opettajan suhtautumiseen: oppilaat, joilla on sosioemotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia tai älyllisiä vaikeuksia, koetaan haastavammaksi opettaa inklusiivisessa luokassa kuin oppilaat, joilla on esimerkiksi motorisia ja kielenkehityksellisiä vaikeuksia (Kuorelahti & Lappalainen, 2017; Moberg & Savolainen, 2003; Moberg ym., 2019, s. 8; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu itsesääätely- ja tunnetaidoista, sosiokognitiivisista taidoista sekä sosiaalisista taidoista. Se on tärkeä osatekijä sosiaalisen osallisuuden ja hyvinvoinnin saavuttamisessa, minkä vuoksi sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistamista oppilailla esimerkiksi vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelun kautta on haluttu nostaa viime aikoina kasvatus- ja koulutusjärjestelmissä vahvemmin esiin. Haasteet inklusiivisen koulun kehittämisessä kulmineituvat usein juuri käyttäytymisellään oirehtiviin lapsiin ja sen kautta pohtimiseen, miten turvataan kaikkien oppiminen ja turvallisuus. Ratkaisu ei voi olla häiriötä aiheuttavien henkilöiden eristäminen yhteisöstä, vaan oirehtivan henkilön käyttäytymisen ja siihen vaikuttavien tekijöiden huolellinen arviointi ja esimerkiksi ryhmätasoiset sosioekologiset interventiot. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, s. 282-293.)

4.3 Yhteistyön merkitys oppilaan tuen toteuttamisessa

Muutos erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi toi mukanaan sen, että tuen tarjoaminen on nyt osa koko koulun toimintakenttää, ei pelkästään erityisopettajien työtä. (Björn ym., 2017, s. 49.) Lappalaisen ja Mäkihongon (2004, s. 71) mukaan inklusiivisessa koulussa tulee perinteisestä luokkahuone- ja opettajakeskeisyydestä siirtyä toimimaan yhteistyössä enemmän oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Tiivistä yhteistyötä opettajien ja koulun muun henkilökunnan välillä tarvitaan, jotta löydetään sopiva ja mielekäs ratkaisu tukea tarvitsevan oppilaan opetusjärjestelyihin (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 498). Seuraavissa kappaleissa kirjoitan yhteisopettajuudesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä.

4.3.1 Yhteisopettajuus

Yhteisopetus on yksi pedagoginen keino, joka mahdollistaa lähikouluperiaatteen mukaisesti oppilaan tukemisen omassa opetusryhmässään. Yleisen tuen tasolla opettajien yhteistyö on tärkeää tuen tarpeen havainnoinnin ja arvioimisen kannalta ja esimerkiksi joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa. Tehostetun ja erityisen tuen tasoilla tarvitaan lisäksi yhteistyötä pedagogisten asiakirjojen laatimisessa. Eri tukimuodoissa, kuten esimerkiksi tukiopetuksessa voidaan käyttää joustavia ryhmittelyjä, ja esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus voidaan toteuttaa yhteisopetuksena. Parhaimmillaan yhteisopetus työtapana myös ennaltaehkäisee ja vähentää tuen tarvetta, koska se mahdollistaa joustavan ja eriyttävän opetuksen. (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 26–29.)

Yhteisopetuksesta käytetään myös nimitystä samanaikaisopetus. Thousand, Villa & Nevin (2006) ovat nimenneet samanaikaisopetuksesta neljä erilaista mallia: avustavan opettajan malli, rinnakkaisopetus, täydentävä opetus ja tiimiopetus. Avustavan opettajan mallissa (supportive teaching) toinen opettaja on päävastuussa opetuksesta toisen kierrellessä luokassa tukemassa oppilaita tarvittaessa. Rinnakkaisopetuksessa (parallel teaching) kaksi tai useampi opettaja opettavat yhtäaikaaisesti jaetussa luokkatilassa esimerkiksi ohjaten kahteen ryhmään jaettujen oppilaiden työskentelyä. Täydentävä opetus (complementary teaching) tarkoittaa sitä, että toinen opettaja tehostaa toisen opettamaa asiaa. Täydentävä opetus voi olla ennaltaohjaava eli valmentavaa opetusta joillekin oppilaille esimerkiksi taidoista, mitä koko ryhmän työskentelyssä tarvitaan seuraavassa tehtävässä. Täydentävää opetusta voi olla myös se, että toinen opettaja mallintaa muistiinpanojen tekemistä pääkohdista oppilaille samalla kun toinen opettaja opettaa asiaa. Tiimiopetuksessa (team teaching) kaksi tai useampi opettaja suunnittelevat, opettavat ja arvioivat yhdessä. He siis jakavat sekä johtamisen että vastuun. Tunnin sisältö voidaan esimerkiksi jakaa osiin eri opettajille suunniteltavaksi ja toteutettavaksi omien vahvuuksiensa pohjalta. (Thousand ym., 2006, s. 243-245.) Rytivaaran, Pulkkinen, Palmun &

Kontisen (2017) mukaan yhteisopetuksessa yleisimmin käytettyjä ovat avustava ja täydentävä opetus, eli menetelmät, joissa toinen opettaja on vetovastuussa koko luokan opetuksesta toisen avustaessa ja tarkkaillen. Usein toimitaan niin, että yleisopettaja kantaa päävastuun opettamisesta erityisopettajan tukiessa oppilaita. (Rytivaara ym., 2017, s. 16–17.)

Rytivaara (2012) on tutkinut yhteisopettajuutta sekä opettajien oppimista yhteisopettajuuden kontekstissa. Hänen tutkimuksessaan yhteisopettajuus ilmeni muun muassa niin, että hänen tutkimassaan luokassa opettajat luopuivat perinteisestä jaosta yleis- ja erityisopetukseen. He jakoivat inklusiivisen luokan oppilaita ryhmiin oppimistyylien mukaan sen sijaan, että jaettaisiin erityistä tukea tarvitsevan statuksen perusteella. Oppilaat oli jaettu neljään pienryhmään, jotka oli nimetty väreillä ja pienryhmiä yhdisteltiin joustavasti eri tavoin viikon sisällä. Joustava ryhmittely vaikutti olevan keino vähentää sekä ryhmänhallintaongelmia luokassa että segregoivia käytäntöjä koulussa. Toisaalta oppimistyylin mukaisiakin ryhmittelyjä on vaihdeltava, jottei myös niistä tule kategorisoivia ja erottelevia. Rytivaara havaitsi tutkimusluokassa kehittymistä inklusiivisempaan suuntaan muun muassa yhteistoiminnallisuuden korostamisen ja oppilaiden erityisstatuksen häivyttämisen kautta. Rytivaara toteaa, että yhteisopetus tarjoaa hyvän ympäristön opettajien ammatilliselle kehitymiselle. Hänen mukaansa inklusiivisen luokan opettaminen edellyttää sitoutumista työhön, tukea sekä halukkuutta työssäoppimiseen. (Rytivaara, 2012, s. 44–48, 54–55.)

Yhteisopettajuus vaatii kaikilta opettajaryhmiltä mukautumista uudenaanlaiseen työnkuvaan, ja edellyttää opettajilta joustavuutta ja kykyä kompromissien tekemiseen. Yhteisopettajuuteen kielteisen suhtautumisen takana voi olla esimerkiksi pelko oman työn arvostelusta. Luokanopettajan työ on perinteisesti ollut itsenäistä ja erityisopettajankin työ oli ennen usein omassa työhuoneessa työskentelyä yhden oppilaan tai pienryhmän kanssa. (Rytivaara ym., 2012, s. 51–54.) Erityisopettajien työnkuva on muuttunut aiemmasta vain oppimiseen tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelystä moniammatillisen kouluyhteisön monipuoliseksi erityiskasvattajan työksi. Nykyisin erityisopettajat ovat moniammatillisten tiimien erityispedagogiikan asiantuntijoita ja myös konsultoivassa roolissa kolmiportaisen tuen toteuttamisessa ja inklusiivisten käytäntöjen edistämässä. (Ström & Hannus-Gullmets, 2015, s. 115, 128–129). Inklusiota ja yhteisopettajuusmalleja koskevien tutkimusten metasyntheseissä Solis ja muut (2012, s. 498) huomasivat, että inklusiivinen ja kollaboratiivinen opetus vaativat onnistuakseen resursseja, kuten yhteistä suunnittelu-aikaa, ja myös tukea esimerkiksi rehtorilta ja koulupsykologilta. Liian vähäisen suunnitteluajan seurauksena voi olla, että erityisopettajan rooli jää yhteisopetuksessa avustajan roolia muistuttavaksi erityispedagoginen osaamisen jäädessä tällöin kunnolla hyödyntämättä (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 337).

4.3.2 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö korostuu aiempaa enemmän koulujen toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2017, s. 109). Moniammatillinen yhteistyö näkyy keskeisesti oppilashuoltotyössä. Oppilashuoltoryhmät muodostuvat sekä ohjauksen että opetuksen ammattilaisista. (Björn ym., 2017, s. 50.) Oppilashuoltoryhmään voi kuulua esimerkiksi koulukuraattori, koulupsykologi, erityisopettaja, rehtori, oppilaanohjaaja ja kouluterveydenhoitaja. Tehostetun ja erityisen tuen päätökset edellyttävät yhteistyötä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa, kuitenkin aina tapauskohtaisesti kunkin oppilaan kohdalla vain ne ammattilaiset, joiden työhön oppilaan tuen suunnittelu ja toteuttaminen kuuluu. (www.oph.fi: säädökset ja ohjeet oppilashuollosta.) Kolmiportainen tukimalli edellyttää, että moniammatillinen yhteistyö toimii joustavasti kaikissa kouluissa. Koulun yhteistyörakenteiden on oltava sellaiset, että moniammatillinen yhteistyö on hyödynnettävissä ajankohdasta riippumatta eikä oppilaan tarvitse kulkea pitkiä matkoja pois kouluympäristöstä tavataksaan muita ammattiryhmien työntekijöitä kuin opettajia. (Vainikainen ym., 2017, s. 110–111.) Nykäsen, Riskun ja Puukarin (2017) mukaan moniammatillinen yhteistyö on tärkeä saada toimimaan niin, että se palvelee mahdollisimman hyvin tukea tarvitsevia oppilaita ja heidän läheisiään. Se edellyttää kaikilta toimijoilta oppilaan ja tämän läheisten näkökulman pitämistä mielessä ja kunnioittavaa ja kuuntelevaa perusasennetta. Olennaista on myös selkeä työnjako ja toimintaperiaatteet. (Nykänen ym., 2017, s. 310.) Lakkala ja muut (2017, s. 416) toteavat moniammatillinen yhteistyön edellyttävän jokaiselta ammattilaiselta oman työnsä reflektointia, koska on osattava tuoda oma työ ja tietämys näkyväksi, jotta muut voivat hyötyä siitä.

Kolmiportaisen tukimallin myötä monelle ammattiryhmälle on kohdistunut odotuksia uudentyyppisistä työtavoista (Vainikainen ym., 2017, s. 111). Kuntoutuksen ja terapioiden paradigmoissa on myös tapahtunut muutos yhteisöllisen kuntoutuksen suuntaan, joka tarkoittaa oppilaan osallisuuden vahvistamista ottamalla vahvasti kuntoutukseen mukaan lähiympäristön henkilöt aiemman yksilön ongelmiin keskittyvän kuntoutuksen sijaan (Launonen & Roisko, 2008, s. 620). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki nostaa myös ensisijaiseksi opiskeluhuollon työmuodoksi ennaltaehkäisevän yhteisöllisen työn, ja lisäksi oppilaan oikeuden yksilökohtaiseen opiskelijahuoltoon. Yhteisöllinen opiskeluhuolto tarkoittaa lain mukaan kaikkien opiskeluhuollon toimijoiden toteuttamaa toimintakulttuuria, jolla yhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, vuorovaikutusta ja osallisuutta. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Täten myös koulupsykologien ja -kuraattorien työnkuva on muuttumassa yksittäisten oppilaiden kanssa työskentelystä ennaltaehkäisevään työhön ja koulu- ja luokkatason interventioihin sekä niin sanottuun välilliseen työhön eli esimerkiksi opettajien konsultointiin ja tiettyihin ongelmiin

kohdistuvien interventioiden toteuttamiseksi (Hietanen-Peltola, Vaara & Laitinen, 2019a, s. 6–8; Hietanen-Peltola, Vaara & Laitinen, 2019b, s. 4–8; Vainikainen ym., 2017, s. 111–112).

Työnkuvan muutoksen hitaudesta kuitenkin kertoo se, että Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna 2018 tekemän selvityksen mukaan sekä koulupsykologien että -kuraattorien työajasta suurin osa on vielä painottunut yksilökeskeiseen asiakastyöhön: molemmilla ammattiryhmillä yksilötyöskentelyn osuus oli keskimäärin 60 prosenttia työajasta ja yhteisöllisen työskentelyn osuus keskimäärin 20 prosenttia työajasta. Selvityksessä todetaan, että ”yhteisöllinen työ vaatii paneutumista koulun toimintakulttuuriin ja vakiintunutta roolia koulun aikuisten työyhteisössä”. Tällä hetkellä koulupsykologien ja -kuraattorien oppilas- ja toimipistemäärissä on suuria eroja, joten palvelujen saatavuuden ja laadun yhdenmukaisuuden vuoksi tarvittaisiin linjauksia esimerkiksi mitoituksesta, työajan jakautumisesta ja resursseista. (Hietanen-Peltola ym., 2019a, s. 1–8; Hietanen-Peltola ym., 2019b, s. 1–8.) Oppilashuoltotyölle täytyy olla riittävät resurssit ja selkeät rakenteet myös pienemmissä kunnissa, ennen kuin työn toteutumista on mielekästä arvioida (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, 2015, s. 147).

4.4 Tutkimusta tuen toimivuudesta

Kolmitasoisen tuen malli on ollut Suomessa käytössä nyt noin yhdeksän vuotta. Siitä on tehty näiden vuosien aikana tutkimuksia ja selvityksiä muun muassa opettajille, rehtoreille, vanhemmille ja oppilaille suunnattujen kyselyjen avulla. Seuraavissa kappaleissa kirjoitan muutamista tutkimustuloksista erityisesti resurssien ja tuen toteutuspaikan näkökulmasta.

4.4.1 Resurssien merkitys tuen toteutumiselle

Esimerkiksi Lakkala (2008a, s. 222) toteaa, että inklusiivisen koulun toteuttaminen vaatii enemmän resursseja perinteiseen kouluun verrattuna. Resursseilla tarkoitetaan esimerkiksi oppilaan tukeen kohdennettua raha- ja opettajamäärää. Vuonna 2017 tehdyn selvityksen mukaan 3 prosenttia opettajista piti koulunsa oppilaan tuen resursseja riittävinä ja 34 prosenttia puutteellisina. Resursseilla on opettajien arvioiden mukaan suuri vaikutus tuen toimivuuteen: mitä riittävämmäksi resurssit koetaan, sitä paremmaksi myös tuen toteutuminen arvioidaan (Oaj selvitys, 2017). Myös Pajun ja muiden (2018) tutkimuksessa todettiin opettajilla olevan huolta resurssien eli esimerkiksi ajan ja materiaalien puutteesta inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen liittyen. Opettajat pohtivat, miten huolehtia yhtä aikaa koko luokan opettamisesta opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan ja toisaalta tukea tarpeeksi yksilöllisesti oppilaita. (Paju ym., 2018, s. 16). Useissa tutkimuksissa on tullut esiin, että etenkin osa-aikaisen erityisopetuksen

resurssit koetaan puutteelliseksi ja sen nähdään vaikuttavan heikentävästi esimerkiksi tehostetun tuen toteutumiseen (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 100–104; Oaj selvitys, 2017.)

Suomessa luokkakoot ovat kansainvälisesti vertailtuna keskitasoa pienempiä (Kupiainen & Hienonen, 2016, s. 227). Kuorelahti ja muut (2017, s. 326) toteavat myös, että Suomessa kouluissa on paljon erityisopettajia, oppilashuoltoryhmät ovat osa toimintakulttuuria ja opettajien koulutus on laadukasta. Näiden tekijöiden perusteella voidaan heidän mukaansa arvella, että resursseja haasteisiin puuttumiseen kyllä on ja resurssipulaan vetoaminen saattaa kertoa usein toimintakulttuurin mustista pisteistä. Mustilla pisteillä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että opettaja jää liian yksin vaikeissa tilanteissa, kouluyhteisöllä ei ole selkeää yhteistä ymmärrystä tavoitteista, strategiasta, vastuunjaosta tai haasteisiin puuttumisen keinoista. (Kuorelahti ym., 2017, s. 326.) Ahtiainen (2015, s. 40) kirjoittaa, että joskus voi olla myös helppo piiloutua resurssien puutteen taakse, jos muutosta yritetään epäonnistuneesti tehdä liikaa vanhojen toimintatapojen päälle ilman konkreettisia uudistuksia. Saloviita (2018a, s. 3) jopa esittää, että resurssien puuttuminen saattaa joissain tapauksissa olla sosiaalisesti hyväksytty tekosyy kielteiselle asenteelle erilaisia oppijoita kohtaan luokassaan. Riittävät resurssit yksinään eivät siis takaa inklusiivisen opetuksen toteutumista, vaan tarvitaan myös yhteistä näkemystä inklusiosta, jotta resurssit kohdennetaan mahdollisimman tehokkaasti (Paju ym., 2018, s. 19). Pulkkinen ja muut (2019, s. 160) pitäisivätkin tärkeänä, että rehtorit ja muut hallinnolliset työntekijät saisivat tarpeeksi pedagogista tietoa koulujärjestelmän muutoksista, koska heillä on suuri vastuu resurssien jakamisesta pedagogiikan kannalta parhaalla tavalla.

4.4.2 Tuen toteutuspaikka

Kun pohditaan parhainta tuen toteutusmuotoa yksittäisen tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla, on olennaista pohtia, mikä olisi paitsi hänen oppimisensa, myös hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden kannalta paras vaihtoehto. Opetusryhmien täytyy olla sen kokoisia, että oppilaantuntemus mahdollistuu (Lakkala, 2008a, s. 222). Erityisryhmät saatetaan nähdä kalliimpana, mutta kuitenkin pedagogisesti tehokkaampana tuen muotona (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 100–104). Opettajien ammattijärjestö ja Suomen Vanhempainliitto ovat vaatineet opettajamitoituksen ja luokkakoon ylärajan kirjaamista lakiin, sekä oppilaalle turvattua oikeutta erityis- tai pienryhmään (esim. Oaj Selvitys, 2017). Kupiainen ja Hienonen (2016) kirjoittavat kuitenkin muutamista ongelmista, mitä luokkakoon ylärajan säätämiseen lain avulla saattaa liittyä. Vaarana on, että maksimikoosta tulee samalla myös minimi, eli olemassa olevat keskimääräistä pienemmät luokat suurenisivat. Lisäksi perusopetusikäisten lasten määrä paikkakunnittain vaihtelee vuosittain, ja ongelmaksi saattaisi muodostua kesken lukuvuoden koulua vaihtavat oppilaat, jos luokat jouduttaisiin maksimikoon ylittyessä yhdelläkin oppilaalla järjestämään uudelleen. Tällaisessa tilanteessa rikkoutuisi perinteisesti hyvänä pidetty pysyvä

luokkayhteisö, ja saattaisi muodostua suhteettoman pieniäkin luokkia. Myös luokan koon sitominen tuen saajien määrään saattaa olla ongelmallista, jos luokat, joissa on paljon tuen saajia, muodostuisivat niin pieniksi, että tukea saamattomien vertaisoppimismahdollisuudet heikentyisivät ja tukea saavat opiskelisivat aina pienemmissä ryhmissä kuin muut. (Kupiainen & Hienonen, 2016, s. 231–233.) Tällöin pitäisi säätää ehkä myös maksimimäärästä, montako tuen saajaa tai tukea saamatonta saa olla yhdessä luokassa, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksessa useissa kaupungeissa on kiinteitä malleja integroitujen erityisryhmien koosta. Kupiaisen ja Hienosen (2016, s. 232–233) mukaan koulun kontekstissa ryhmäkokojen määrittelyä lailla perustellummalta ja joustavammalta keinolta tuntuu se, että kouluille turvataan riittävät resurssit eri kokoisten ryhmien muodostamiseen oman harkinnan ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Suurempien luokkien keskimääräistä paremmasta osaamistasosta kertovat tutkimustulokset osoittavatkin, että Suomessa koulut pyrkivät turvaamaan heikommin osaavien oppilaiden oppimisen edellytykset tarjoamalla mahdollisuuden opiskella pienemmissä ryhmissä (Kupiainen, 2018, s. 16; Vainikainen, Hienonen, Hautamäki & Hotulainen, 2015).

Inklusiivista muun opetuksen yhteydessä toteutettua tukea ja pienryhmässä tapahtuvaa tukea vertailevia tutkimuksia on tehty useampia. Valtioneuvoston (2018) oppimisen ja koulunkäynnin tuen selvityksessä kerrottiin tuen toteutuspaikan merkityksestä oppimiselle. Erityistä tukea saavien oppimistuloksissa yläkoulun aikana ei huomattu juuri eroa tuen toteutuspaikkojen välillä. Sen sijaan tukea saavien oppilaiden käsitys omasta osaamisesta oli parempi erityisluokassa kuin yleisen opetuksen yhteydessä. (Hienonen & Lintuvuori, 2018, s. 75–81; Vainikainen & Hotulainen, 2018, s. 81–86.)

Kuitenkin sen sijaan, että inklusiivisen koulun retoriikassa puhutaan korostuneesti opetuksen toteutuspaikasta, olisi pohdittava ennen kaikkea opetuksen sisältöä, tavoitteita ja laatua (Haug, 2017, s. 209–210, 215; Kuorelahti ym., 2012, s. 293; Lakkala, 2008a, s. 231). Useissa edellä mainituissa pienryhmässä ja muun opetuksen yhteydessä tapahtuvaa tukea vertailevissa tutkimuksissa on myös mainittu, että yhä enenevässä määrin käytetään joustavia ryhmittelyjä ja opetusjärjestelyjä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas on joissakin aineissa pienryhmässä ja joissakin taas muun opetuksen yhteydessä. Vainikaisen ja muiden (2018, s. 86) mukaan tarvittaisiin tutkimusta tarkemmin, minkälaista tukea eri kokoonpanoissa oppilas saa ja miten se vaikuttaa tämän oppimiseen ja myös motivaatioon ja kouluviihtyvyyteen. Pajun ja muiden (2018) tutkiessa inklusiiviseen opetukseen liittyviä ristiriitoja ja haasteita yksi esiin noussut teema oli opettajien huoli tukea tarvitsevien oppilaiden suhteista kouluyhteisöön. Pohdittiin esimerkiksi luokan dynamiikan muuttumista ja kiusaamista luokassa. Opettajat murehtivat, miten tukea tarvitsevat hyväksytään osaksi luokkayhteisöä ja toisaalta, miten huolehditaan muiden kuin tukea tarvitsevien turvallisuudesta. (Paju ym., 2018, s. 16–18.)

Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa (2016) huomasivat tutkiessaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kuuluvuuden tunnetta koulussa, että koulun ilmapiirillä ja opettajien arvoilla oli suuri merkitys oppilaan kuuluvuuden tunteen tukemisessa. Oppilaat voivat paremmin ja tunsivat kuuluvansa joukkoon koulussa, jossa ilmapiiri oli hyväksyvä ja kunnioittava ja opettaja pystyi ymmärtämään ja huomioimaan yksilöllisesti oppilaan tuen tarvetta. Rehtorilla oli tutkimuksen mukaan merkittävä rooli yhteisöllisen ja positiivisen ilmapiirin ja arvojen luomisessa koulussa. (Pesonen ym., 2016, s. 69–72.) Myös erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteita koulussa tutkinut Manninen (2015) kirjoittaa, että koulun arvot ja niiden toteutuminen heijastuvat koulun toimintakulttuurissa ja erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden käytännöissä. Jos tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden periaatteet eivät toteudu toimintakulttuurin tasolla, vaikuttaa se epätasa-arvoisesti etenkin haavoittuvimpiin oppilasryhmiin, kuten keskiasteisesti tai vaikeasti vammaisiin oppilaisiin. (Manninen, 2015, s. 47.)

Myös inklusion vaikutusta muihin kuin tukea tarvitseviin oppilaisiin on tutkittu. Tässäkin tulokset ovat osin ristiriitaisia. Vainikaisen, Hienosen ja Hotulaisen (2017, s. 100–101) mukaan luokat, joissa oli tukea tarvitsevia oppilaita, olivat keskimääräistä pienempiä, ja sillä oli positiivinen vaikutus ajattelutaitojen kehittymiseen koko luokan osalta. Toisaalta on huomattu, että yläkoululuokan tukea tarvitsemattomat tai yleistä tukea tarvitsevat oppilaat menestyivät oppimaan oppimisen taidoissa hieman heikommin, jos luokassa yli viidesosa oli tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita verrattuna luokkiin, joissa ei ollut tukea tarvitsevia. Siihen saattaa vaikuttaa muun muassa yleisen vaatimustason lasku luokassa, jossa on paljon tukea saavia oppilaita. (Hienonen ym., 2018, 80–87.) Joissakin tutkimuksissa inklusiivisella opetuksella oli eri tavalla menestyviin oppilaisiin erilainen vaikutus: heikommin menestyvät hyötyivät inklusiivisista opetusmenetelmistä oppimistulosten kannalta, kun taas hyvin menestyvien oppilaiden oppimistulokset laskivat ainakin jossain aineessa (Huber, Rosenfeld & Fiorello, 2001).

5 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta peruskoulussa luokilla 1–9. Teoreettisessa viitekehyksessä kerroin tuen muutosprosessista kolmitasoisesti tueksi ja tuen eri tasoista, sekä keskeisiä tutkimustuloksia tuen toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Inklusiivisesta opetuksesta on lähivuosina saatu osittain ristiriitaisia tutkimustuloksia muun muassa sen vaikuttavuudesta tukea tarvitsevien ja tarvitsemattomien oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen (mm. Vainikainen ym., 2017; Hienonen ym., 2018). Myös resurssit tuen toteuttamiselle on koettu usein puutteellisiksi (Paju ym., 2018, OAJ Selvitys, 2017), ja tutkimuksissa on huomattu tarve kehittää toimivia inklusiivisia käytäntöjä (mm. Vainikainen ym., 2018, s. 86). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien käsityksiä siitä, mitkä asiat edistävät kolmiportaisen tuen toteutumista koulun arjessa (tutkimuskysymys 1) sekä opettajien käsityksiä tuen toteutumisesta omassa koulussaan ja erityisesti sen heikentymiseen johtaneista syistä (tutkimuskysymys 2). Teoriaosiossa todettiin, että tuen toteuttaminen on nyt jokaisen opettajan tehtävä (mm. Björn ym., 2017, s.49), vaikka eri opettajaryhmät ovat koulutuksissaan saaneet eri määrän koulutusta esimerkiksi erityispedagogiikasta ja yhteisopettajuudesta. Tutkimuksissa on myös huomattu suhtautumisen inklusiioon vaihtelevan opettajaryhmien välillä (mm. Moberg & Savolainen, 2003; Saloviita, 2018a). Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin, miten yhteneväisiä ja millaisia erilaisia käsityksiä eri opettajaryhmillä on tuen toteutumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä (tutkimuskysymys 3).

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä asiat opettajien käsitysten mukaan edistävät kolmiportaisen tuen toteutumista koulussa?
2. Kokevatko opettajat kolmiportaisen tuen toteutumisen heikentyneen vai parantuneen koulussaan viimeisten kahden vuoden sisällä? Millaisia käsityksiä opettajilla on niistä syistä, mitkä ovat aiheuttaneet tuen toteutumisen heikentymistä viimeisten kahden vuoden aikana?
3. Miten yhteneväisiä käsityksiä eri opettajaryhmillä on tuen toteutumisesta? Millaisia erilaisia käsityksiä eri koulutustaustaisilla opettajilla on?

6 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on fenomenografinen tutkimusote. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 16) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään aineistosta jotain uutta ja ennen havaitsematonta, uusia jäsennyksiä, merkityksiä tai tapoja ymmärtää ympäröivää todellisuutta. Kiviniemi (2018) kirjoittaa, että laadullisessa tutkimuksessa ei testata etukäteen hahmotettua teoriaa, vaan pikemminkin on kyse tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä vähitellen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tutkimusvaiheiden päällekkäisyys, tutkimusongelman tarkentuminen tutkimuksen edetessä sekä tutkijan keskeinen rooli aineistoon liittyvien tulkintojen kehittämisessä. (Kiviniemi, 2018, s. 73–77.) Tähän tutkimukseen sopii laadullinen tutkimusote, koska tutkitaan opettajien erilaisia käsityksiä eli opettajien tapoja ymmärtää kolmitasoisen tuen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään myös määrällisiä menetelmiä lähenevää aineiston sisällön erittelyä käsitysten painotusten ja yleisyyden hahmottamiseksi.

Tässä luvussa kuvaan fenomenografiaa tutkimuksen lähestymistapana ja menetelmänä, sekä aineistoa, sen hankintatapaa ja tutkimuksen eettisyyttä. Kerron lyhyesti Atlas.ti-analyysiohjelman hyödyntämisestä tässä tutkimuksessa. Luvun lopuksi kuvaan aineiston analyysin vaiheet.

6.1 Fenomenografia lähestymistapana

Tässä alaluvussa kerron fenomenografian keskeisistä periaatteista ja taustasta sekä sijoittumisesta laadullisen tutkimuksen kentälle. Pohdin fenomenografisen tutkimusotteen soveltuvuutta tähän tutkimukseen. Lopuksi pohdin teorian ja empirian suhdetta tässä tutkimuksessa.

Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ovat arkipäivän ilmiöitä koskevat *käsitykset* ja ilmiöiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Tavoitteena fenomenografisessa tutkimuksessa on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162–163.) Lähestymistavan perustajana pidetään ruotsalaista Ference Martonia, joka 1980-luvun alussa tutki ryhmänsä kanssa oppimista ja opiskelijoiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Niikko, 2003, s. 10; Häkkinen, 1996, s. 6). Fenomenografialla on perinteisesti tutkittu oppimista ja eri alojen tiedonmuodostusta (Ahonen, 1994, s. 115), mutta se on levinnyt muidenkin ilmiöiden käsityksiä koskevaksi tutkimukseksi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Niikon (2003, s. 42, 48) mukaan fenomenografiaa voidaan pitää kasvatustieteellisessä kentässä empiirisesti orientoituneena tutkimuksellisena lähestymistapana, koska se kehittyi käytännön tarpeista opetuksen ja kasvatuksen tutkimukseen.

Fenomenografian teoreettisia ja filosofia perusteita alettiin etsiä enemmän vasta 1990-luvulla (Niikko, 2003, s.11). Etenkin kasvatustieteilijä Mihael Uljens on pyrkinyt osoittamaan fenomenografian ja fenomenologian välisiä yhteyksiä, kun taas Marton ja kumppanit ovat korostaneet niiden eroja. Kiteytetysti voidaan sanoa, että fenomenografia ei ole fenomenologian suuntaus tai sovellus, vaikka niillä onkin yhtymäkohtia. (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 365–368, 385.) Huusko ja Paloniemi (2006, s. 164) kirjoittavat: ”Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa”. Fenomenologialle ja fenomenografialle yhteistä on ainakin non-dualistinen maailmankuva eli käsitys siitä, että ei ole olemassa kahta erillistä maailmaa: objektiivinen ns. todellinen maailma ja subjektiivinen koettu maailma. Molemmissa lähdetään siitä, että on yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan eri tavoin. Molemmissa nähdään *kokemukset* suhteena subjektin ja todellisuuden välillä. Kokemukset nähdään siis tapoina kokea tietty ilmiö. Sekä fenomenografiassa että fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden rakenteiden tutkimisesta ja paljastamisesta. (Niikko, 2003, s. 12–18; Kakkori & Huttunen, 2014, s. 384–388.) Häkkinen (1996, s. 11, 33) kuvaa non-dualistista maailmankuvaa fenomenografiassa niin, että toisaalta todellisuuden olemassaolo hyväksytään yksilöstä riippumattomana, mutta todellisuuden merkityksen ajatellaan rakentuvan yksilön käsityksissä. Sekä fenomenografinen että fenomenologinen tutkimus koskevat ihmiselle todellisuudesta rakentuneiden kokemusten ja käsitysten sisältöjä (Niikko, 2003, s. 18). Fenomenografian voi siten ajatella omaksuneen ainakin jollain lailla konstruktivistisen ajattelutavan, jossa todellisuus rakentuu ihmisille sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, s. 342).

Keskeinen ero fenomenologian ja fenomenografian välillä on se, että fenomenologiassa pyritään pääsemään käsiksi ilmiöihin itseensä yksilön käsitysten ja kuvausten kautta, kun taas fenomenografiassa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Fenomenografiassa ei ole tarkoitus arvioida ”väärien tai oikeiden” käsitysten muodostumista vaan näyttää ilmiötä koskevien käsitysten sisäinen vaihtelu (Häkkinen, 1996, s. 32). Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä (Ahonen, 1994, s. 116). Eskolan (2018, s. 216) mukaan laadullisen tutkimuksen tekijä joutuu aina ottamaan kantaa siihen, mikä osuus kielellä on tutkimuksessa. Fenomenografiassa kieltä pidetään ajattelun ja käsitysten muodostumisen sekä ilmaisemisen välineenä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Fenomenografiassa korostetaankin ajattelun sisältöä ja yksilön merkityksenantoprosessia tiedon muodostamisen perustana (Niikko, 2003, s. 9). Kakkori ja Huttunen (2014) näkevät fenomenografialla yhteyden myös hermeneutiikkaan, eli oppiin ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine, 2001, s. 31). He perustelevat yhteyttä tarkemmin sanottuna Gadamerin hermeneutiikkaan muun muassa sillä, että fenomenografiassa

tutkitaan ihmisten ymmärtämistapoja sekä käsityksiä oppimisprosesseista, jotka ovat myös ymmärtämisprosesseja. He nostavat esiin myös dialogisuuden merkityksen molemmissa eli sen, että tutkimalla toisten ihmisten käsityksiä ja näkemyksiä pyritään ymmärtämään erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa. (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 392–394.)

Fenomenografisen lähestymistavan hahmottamiseksi puhutaan usein ensimmäisen ja toiseen asteen näkökulmista. Ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkija kuvaa jotain todellisuuden ulottuvuutta oman kokemuksensa kautta, eli ollaan kiinnostuneita siitä, miten asiat maailmassa ovat. Toisen asteen näkökulma taas on kiinnostunut siitä, miten maailma havaitaan eli tutkitaan, miten ihmiset kokevat jonkin ilmiön. Toisen asteen näkökulma on siis epäsuora menetelmä, jossa kuvataan jonkun ilmiön merkityssisältöä siitä näkökulmasta, miten tietty ryhmä ihmisiä käsittää sen. Tutkimuskohteita ei tarkkailla ulkoisesti, vaan heiltä kysytään, mitä he ajattelevat. (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 381–394; Niikko, 2003, s. 24–25.) Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että kokemuksen myötä informanteille eli tutkittaville opettajille on muodostunut käsitys kolmiportaisen tuen toteutumisesta ja siihen positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessa on perusteltua käyttää fenomenografista näkökulmaa, koska tutkitaan nimenomaan opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta, eikä pyritäkään tällä tutkimuksella saamaan tietoa suoranaisesti siitä, miten kolmiportainen tuki toteutuu koulussa. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajien käsityksistä, mitä ne ovat ja miten käsitykset eroavat toisistaan.

Fenomenografiassa ei ole tarkoitus niinkään kuvata yksittäisen ihmisen kokemuksia, vaan tietyn ryhmän käsityksiä ilmiöstä (Pinola, 2008, s. 48). Åkerlind (2005) painottaa, että fenomenografiassa fokus on enemmän kollektiivisessa kuin yksilön käsityksissä. Fenomenografiassa tutkitaan käsitysten laajuutta tutkittavan ryhmän sisällä, eikä yksittäisen henkilön käsitysten laajuutta ryhmän jäsenenä. Hänen mukaansa kenenkään haastateltavan käsityksiä ei voida tutkia erillisinä muusta ryhmästä, koska käsityksistä etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä. Jokaista käsitystä tutkitaan siis suhteessa ryhmän koko käsitysten laajuuteen. (Åkerlind, 2005, s. 323.) Tässä tutkimuksessa yksittäisten henkilöiden häivyttäminen ilmenee siinä, että ilmaukset eli merkitysyksiköt ja niistä muodostuvat kategoriat irrotetaan yksittäisten vastaajien vastauksista ja kategorioita tarkastellaan suhteessa koko ryhmän käsityksiin.

Tutkijan suhdetta teoriaan tutkimuksessa voidaan kuvata esimerkiksi käsitteillä aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen. Karkeasti kuvattuna aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään konstruoimaan aineistosta käsin, kun taas teorialähtöisessä testataan jonkin teorian tai hypoteesin soveltuvuutta aineistoon. Niiden välille sijoittuu teoriasidonnainen analyysi, jossa teoria ohjaa analyysiä, mutta analyysiä ei tehdä suoraan teorian pohjalta. (Eskola, 2018, s. 212–213.) Tämän tutkimuksen lähestymistapa fenomenografia on

aineistolähtöinen (Ahola, 1994, s. 123; Niikko, 2003, s. 34–36). Tutkimuksen aineistolähtöisyyttä kuvaa se, että analyysi perustuu aineiston jäsentämiseen ja luokitteluun mahdollisimman puhtaasti ilman ennakkokäsityksiä. Kategoriat luodaan aineistosta nousevien merkitysten pohjalta. (Niikko, 2003, s. 34.) Tämä tutkimus eroaa kuitenkin vielä tiukemmin aineistolähteisestä Grounded Theory –menetelmästä, jossa systemaattisten koodausvaiheiden kautta muodostetaan tutkittavasta ilmiöstä aineistolähtöinen teoria (Luomanen, 2010, s. 35–371). Kolmitasoisien tuen toimivuudesta on jo paljon tutkittua tietoa, joten hyödynnän kolmitasoisien tuen toteutumisen aiempaa tutkimusta ja sitä ohjaavia asiakirjoja esimerkiksi kuvauskategorioiden käsitteistön muodostamisessa. Ahonen (1994, s. 123) kuvaakin teorian olevan olennainen osa fenomenografista tutkimusta; teoreettinen perehtyneisyys luo pohjan haastattelukysymyksille ja vastausten luokittelujen perusteille. Tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on analysoinnin tukena, mutta ei lähtökohtana (Belt, 2013, s. 92–93). Tutkimuksen kokonaisuus muodostuikin eri tutkimusvaiheiden limittäiseksi prosessiksi, jossa täydensin tutkimuksen teoreettista viitekehystä aineiston analyysin kanssa vuorotellen. Kiviniemi (2018, s. 79) toteaa, että laadullinen tutkimusprosessi on eräänlainen tutkijan oppimisprosessi, jossa tutkija pyrkii tutkimuksensa aikana kasvattamaan tietoisuutta tutkittavana olevasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi-menetelmästä tämän tutkimuksen erottaa se, että aineistoa ei suoraan peilata analyysissä mihinkään tiettyyn teoriaan eikä luokittelun pohjana käytetä teoriasta muodostettua kehikkoa (Marton, 1988, s. 155).

6.2 Aineiston kuvaus

Tässä alaluvussa kerron tutkimuksen aineistosta ja aineistonkeruutavasta sekä tutkimuksen osallistujista ja tutkimuksen eettisyydestä.

6.2.1 Aineistona kyselylomakkeen avoimet kysymykset

Fenomenografisissa tutkimuksissa yleisimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, mutta myös esimerkiksi havainnointia (mm. Lam, 2017), piirroksia tai tämän tutkimuksen tapaan avointa kyselylomaketta (mm. Huusko & Jokinen, 2001) on käytetty.

Käytän tutkimuksessa sekundaariaineistoa, eli muiden tutkijoiden omiin tarkoituksiinsa keräämää aineistoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, s. 175). Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on kerätty Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen tekemään tutkimukseen, jonka tarkoituksena oli kartoittaa erään pääkaupunkiseudun kaupungin sivistystoimen toimialoilla annettavan tuen toteutumista. Tutkimuksessa selvitettiin myös tuen tarkoituksenmukaista kohdentumista ja riittävyyttä sekä oppilaiden tuen järjestämiseen tarkoitettujen

resurssien riittävyyttä ja kohdentumista. Kyseiseen tutkimukseen sisältyivät kaikki koulutusasteet sivistystoimen toimialalta varhaiskasvatuksesta ammatilliseen koulutukseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisenä kyselylomakkeena kyseisen kaupungin koulujen henkilökunnalta elokuussa 2018. Peruskoulun henkilökunnan osalta kyselyn vastaajaprosentti oli hyvä (n. 75 %). Kyselylomakkeen on laatinut laaja joukko Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen tutkijoita. Kysymysten muodostamisessa on hyödynnetty muun muassa vastaavaa valtakunnallista tutkimusta, ja pyritty tekemään kysymyksistä helposti ymmärrettäviä ja vastattavissa.

Kyselylomake oli hyvin laaja sisältäen sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä, mutta käytän tässä tutkimuksessa vain perusopetuksen osion lopussa olleiden kahden avoimen kysymyksen vastauksia. Sain perusopetuksen avointen kysymysten vastaukset sekä joitakin vastaajien taustatietoja Koulutuksen arviointikeskukselta Excel-taulukon muodossa syksyllä 2018. Tutkimuksessa käyttämäni avoimet kysymykset ovat: 1. Mikä edistää kolmiportaisen tuen toimivuuden toteutumista koulussa?, ja 2. Onko tuen tarpeessa olevien oppilaiden tukeminen heikentynyt vai parantunut koulussanne viimeisen kahden vuoden aikana? Mitent? (jos et ole ollut niin kauan töissä, vastaa lyhyemmällä aikavälillä ja kerro aikaväli).

Valli (2001, s. 111) kirjoittaa, että avoimien kysymysten positiivinen puoli on mahdollisuus saada vastaajan mielipide perusteellisesti esille. Huono puoli hänen mukaansa on se, että kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin saatetaan jättää helposti vastaamatta tai vastata epätarkasti. On myös huomioitava, että tässä tutkimuksessa käytettävät avoimet kysymykset olivat pitkähkön lomakkeen viimeisiä. Kuten Valli (2001, s. 100) toteaa, pitkässä lomakkeessa viimeisiin kysymyksiin saatetaan vastata ilman perusteellista pohdintaa, jolloin luotettavuus kärsii. Toisaalta näkisin, että ehkä vastaajat ovat pohtineet asioita monipuolisesti vastatessaan monivalintakysymyksiin, jolloin avointen kysymysten vastaus on ehkä samalla muotoutunut mielessä.

6.2.2 Tutkimuksen osallistujat

Yhteensä perusopetuksen tutkimukseen kuuluvia vastaajia oli 1251 henkilöä. Poistin aineistosta sellaiset vastaajat kokonaan, jotka olivat jättäneet vastaamatta kaikkiin tässä tutkimuksessa mukana oleviin kahteen kysymykseen. Koska tarkoituksenani on tutkia nimenomaan opettajien käsityksiä, poistin aineistomatriisista muut koulun henkilökuntaan kuuluvat vastaajat, kuten rehtorit, koulupsykologit, oppilaanohjaajat ja koulukuraattorit. Näiden rajausten jälkeen vastaajien määräksi jäi 847 henkilöä. Kuitenkin osa vastaajista oli jättänyt vastaamatta jompaankumpaan näistä kahdesta kysymyksestä: ensimmäiseen kysymykseen vastasi 768 opettajaa ja toiseen kysymykseen 804 opettajaa.

Tutkimukseen mukaan ottamani ryhmät ovat aineenopettajat/lehtorit, erityisluokanopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat ja luokanopettajat. Vastaajina oli peruskoulusta sekä ylä- että alakoulun opettajia. Taulukko 1 osoittaa, miten vastaajat jakaantuivat eri vuosiluokkien opettajiin ammattiryhmittäin.

Taulukko 1. Vastaajien jakaantuminen opettajaryhmittäin ja opettamiensa vuosiluokkien perusteella.

	luokat 1-2	luokat 3-6	luokat 1-6	luokat 1-9	luokat 3-9	luokat 7-9	luokat 7-9 +muu	muut/ei ilmoi- tettu
aineenopettajat (N=276)	0	5	8	3	4	244	3	9
erityisluokanopettajat (N=92)	17	21	5	0	0	39	0	10
laaja-alaiset erityisopettajat (N=95)	19	30	16	0	1	26	1	2
luokanopettajat (N=384)	106	201	57	0	1	0	0	19
yhteensä (N=847)	142	257	86	3	6	309	4	40

6.2.3 Tutkimuksen eettisyys

Olen allekirjoittanut aineistonkäyttöoikeussopimuksen, jossa sitoudun salassapitovelvollisuu-
teen käyttämäni aineiston osalta (esim. Kuula, 2013, s. 91). Suoria tunnistetietoja, kuten nimiä
ja yhteystietoja aineistossa ei ollut. Epäsuorista tunnistetiedoista saamassani aineistomatrii-
sissa oli sukupuoli, syntymävuosi, työtehtävä, kelpoisuus työtehtävään ja vuosiluokat, joilla
vastaaja työskentelee. Ennen analyysivaihetta siirtäessäni aineiston Atlas.ti-analyysiohjel-
maan jätin aineistosta pois sukupuolta ja syntymävuotta koskevat tiedot. Tässä vaiheessa
vaihdoin myös matriisissa olevan numeroita ja kirjaimia sisältävän vastaajatunnuksen omaa
analyysiä ja raportointiani paremmin palvelevaan juoksevaan numerointiin V1...V847. Kuula
(2013, s. 112) kirjoittaa, että lain näkökulmasta anonymisointi on tehty, kun ulkopuolinen ei
pysty aineistosta helposti päättämään, keitä yksittäiset tutkittavat ovat. Kuitenkin usein joitain
epäsuoria tunnistetietoja on tarpeellista säilyttää analyysin kannalta tarpeellisena, minkä
vuoksi säilyttämisessä ja käsittelemisessä oltava erityisen huolellinen (Kuula, 2013, s. 113).
Olin huolellinen aineiston säilyttämisessä ja tutkimuksen raportoinnissa. Aineistositaateista on
poistettu epäsuorat tunnistetiedot, kuten tutkimuskaupunkiin, kaupunginosaan tai koulun ni-
meen, tai esimerkiksi johonkin paikalliseen, mahdollisesti tunnistettavissa olevaan toimintata-
paan viittaavat tiedot.

6.3 Aineiston analyysi

Tässä alaluvussa kuvailen fenomenografisen analyysin piirteitä. Kuvaan myös analyysiohjelman käyttöä analyysissä apuna. Tämän jälkeen kuvaan tämän tutkimuksen analyysin etene-
misen vaiheittain.

Fenomenografiseen analyysiin ei ole olemassa vain yhtä selkeää menettelytapaa (mm. Niikko, 2003, s. 32). Tutustuessa erilaisiin fenomenografisiin tutkimuksiin huomasinkin, että analyysin, tulosten raportoinnin ja käsitteistön osalta on monenlaisia vaihtoehtoja. Yhteistä kaikelle fenomenografiselle analyysille on käsitysten etsiminen aineistosta ja luokittelu kategorioihin, mutta kategorioista käytetään tutkimuskirjallisuudessa erilaisia käsitteitä: esimerkiksi Ahonen (1994) puhuu merkityskategorioista ja kuvauskategorioista, kun taas toteutetuissa fenomenografisissa tutkimuksissa on käytetty esimerkiksi termejä käsitekategoriat (Koskela, 2009), käsitysryhmät (Valkonen, 2006) ja käsitystyyppit (Mäkitalo, 2008). Päätin käyttää tässä tutkimuksessa käsitteitä merkitysyksiköt, merkityskategoriat, käsityskategoriat, kuvauskategoriat ja kuvauskategoriasysteemi.

6.3.1 Analyysiohjelman käyttäminen

Käytin tutkimuksen aineiston analyysissä apuna Atlas.ti 8 -analyysiohjelmaa. Laajalahden ja Herkaman (2018, s. 111) mukaan Atlas.ti tukee erityisesti aineistolähtöistä työskentelyä, joten se sopi tämän tutkimuksen tutkimusotteeseen. Jolangin ja Karhusen (2010) mukaan analyysiohjelmat helpottavat aineiston organisointia, rajaamista ja erittelyä. He kirjoittavat, että aineiston koodaus, eli merkityksellisten tekstikatkelmien merkitseminen sisältää jo tutkijan tulkintaa, koska siinä valikoidaan analyysiin mukaan otettavat tekstikatkemat. Kuitenkaan koodaus ei ole vielä valmis analyysi, vaan koodit tarvitsevat ympärilleen tulkintaa. (Jolanki & Karhunen, 2010, s. 396–401.) Koodiryhmien eli tässä tutkimuksessa kuvauskategorioiden muodostamisen jälkeen palasinkin piirtämään kuvioita paperille ja osittain siirsin tietoa Excel-ohjelmaan jatko työskentelyä varten. Koska fenomenografisessa analyysissä koodausten tarkennus ja kategorioiden sisällön tarkistaminen jatkuu analyysin jokaisessa vaiheessa (mm. Niikko, 2003, s. 36), osoittautui Atlas.ti-ohjelma hyödylliseksi mahdollistaen koodien helpon muuttamisen, yhteen sulauttamisen ja uudelleen nimeämisen (Jolanki & Karhunen, 2010, s. 406). Analyysiohjelmien käyttö edesauttaa myös tutkimuksen luotettavuuden osoittamista, koska tutkijan valinnat ja päätökset ovat helpommin dokumentoitavissa ja näytettävissä myös tutkimuksen lukijoille (Jolanki & Karhunen, 2010, s. 406–407). Atlas.ti-ohjelmassa on omat käsitteensä, kuten sitaatit ja koodit, joten selvennän Atlas.ti:n ja tämän tutkimuksen käsitteiden vastaavuutta seuraavalla taulukolla 2.

Taulukko 2. Käsitteiden vastaavuus Atlas.ti-ohjelmassa ja tässä fenomenografisessa tutkimuksessa.

Käsite Atlas.ti-ohjelmassa	Käsite tässä fenomenografisessa tutkimuksessa	Esimerkki aineistosta
sitaatti (quotation)	merkitysyksikkö	”yhteisöllisyys, hyvä henki koulun aikuisten kesken” (V363, erityisluokanopettaja)
koodi (code)	merkityskategoria	Hyvä ilmapiiri
koodiryhmä (code group)	käsityskategoria (alempi taso) ja kuvauskategoria (ylempi taso)	Hyvä työyhteisö Yhteistyö

6.3.2 Analyysin kuvaus

Fenomenografinen analyysi on systemaattista ja loogista, mutta toisaalta toistavaa ja reflektiivistä (Niikko, 2003, s. 32–33). Pääsääntöisesti fenomenografisen analyysin vaiheita nähdään olevan neljä (esim. Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167; Häkkinen, 1996, s. 33–37), vaikka muunkinlaisia jaotteluita vaiheista on käytetty.

Tämän tutkimuksen vaiheet (mukaillen mm. Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167; Häkkinen, 1996, s. 33–37; Niikko, 2003, s. 30–41):

1. Aineiston lukeminen ja *merkitysyksiköiden* etsiminen. Muodostetaan kokonaiskuva aineistosta ja etsitään aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmauksia.
2. Ensimmäisen tason eli *merkityskategorioiden* muodostaminen: ilmausten vertailu toisiinsa. Ryhmitellään merkityksellisiä ilmauksia teemoiksi tutkimusongelman valossa.
3. Kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla: *Kuvauskategorioiden* luominen. Kuvauskategorioiden sisältämien merkityskategorioiden luokittelu *käsityskategorioiksi*.
4. *Kuvauskategoriasysteemin* luominen.

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tämän tutkimuksen analyysin etenemisen vaiheittain.

Vaiheet 1-2: Merkitysyksiköt ja merkityskategoriat

Alkuperäisessä mallissa 1. vaihe tarkoittaisi merkitysyksiköiden etsimistä ja esimerkiksi alleviivaamista. Merkitysyksikkö ei tarkoita lingvististä eli kielitieteellistä yksikköä, vaan olennaista on etsiä ajatuksellisia kokonaisuuksia (Häkkinen, 1996, s. 41). Löytyneitä merkitysyksiköjä järjesteltäisiin merkityskategorioihin vasta toisessa vaiheessa. Tässä tutkimuksessa vaiheet 1

ja 2 tapahtuivat yhtä aikaa Atlas.ti-ohjelman käyttämisestä johtuen. Aluksi luin aineistoa läpi huolellisesti monta kertaa, ja samalla muodostin yleiskuvaa aineistosta. Seuraavaksi kävin aineistoa Atlas.tin avulla läpi järjestelmällisesti vastaaja kerrallaan, ja löydettyäni jonkin merkitysyksikön, joka saattoi pituudeltaan olla esimerkiksi sana tai virke, *koodasin* kyseisen merkitysyksikön eli sijoitin sen samalla ensimmäisen tason merkityskategoriaan. Kategorioiden muodostaminen pohjautuu Ahosen (1994) mukaan teoreettiseen ajatteluun. Tutkija päättää mielessään olevan teoreettisen tarttumanpinnan avulla, mitkä käsitykset muodostuvat merkityskategorioiksi ja kuuluvat yhteen. (Ahonen, 1994, s. 127.)

Ensimmäisen koodauskierroksen jälkeen merkityskategorioita oli paljon, ja osa sisälsi vain yhden tai kaksi merkitysyksikköä. Tämän vuoksi kävin kategorioita läpi lukien kategorian sisältämiä merkitysyksiköitä. Yhdistelin ja tiivistin kategorioita sekä tarkistin vielä yksiköiden sopivuutta suhteessa merkityskategoriaan. Ahonen (1994) kuitenkin toteaa, että laadullisessa ja fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeintä on kuitenkin käsitysten ja merkitysyksiköiden sisällöllinen erilaisuus, joten joskus teoreettisesti kiinnostava merkityskategoria saattaa olla marginaalinen tutkittavien joukossa. Sitaattien sijoittamisessa merkityskategorioihin on varottava ylitulkintaa, ja kiusausta pakottaa jotkut sitaattit ilman riittävää sisältöä tiettyihin merkityskategorioihin. (Ahonen, 1994, s. 127, 146, 154.) Tämän vuoksi joitakin vain kaksikin merkitysyksikköä sisältävää merkityskategoriaa on saatettu jättää omaksi kategoriakseen. Muokkasin myös merkityskategorioiden nimiä paremmin sisältöä kuvaavaksi ja kirjoitin jokaisesta merkityskategoriasta lyhyen tiivistelmän. Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 168) mukaan kategorian sisällön aukikirjoittaminen toimii tukena kategorioiden välisiä suhteita vertaillessa. Tässä vaiheessa saatoin pohtia vielä merkityskategorian jakamista eri kategorioihin. Kuten Åkerlind (2005) painottaa, prosessi on toistavaa ja vertailevaa. Aineistoa käydään läpi useita kertoja hyvin avoimin mielin ja keskitytään hiljalleen järjestämään sitä enemmän tietystä valitusta näkökulmasta. (Åkerlind, 2005, s. 324.) Tämän jälkeen tein toisenkin koodauskierroksen, jolla vielä pohdin kategorioiden rajoja ja suhteita toisiinsa. Kategorioiden rajojen täytyy olla sisällöllisesti olla selkeät, koska fenomenografiassa kategoriat eivät mene limittäin toistensa kanssa (Niikko, 2003, s. 36).

Toimin hieman eri tavoin kysymysten 1 ja 2 kohdalla johtuen erilaisesta kysymyksenasettelusta kyselylomakkeella. Kysymys 2 sisälsi oikeastaan kaksi erillistä kysymystä (1. Onko tuen toteutuminen heikentynyt vai parantunut koulussanne viimeisen kahden vuoden aikana? ja 2. Miten?). Koodasin aluksi kokonaiset vastaukset luokkiin *heikentynyt*, *parantunut* ja *pysynyt samana* tai *en osaa sanoa* niin, että pystyin tarkastelemaan erikseen sellaisia vastauksia, joissa tuen toteutumisen nähdään parantuneen ja sellaisia, joissa sen nähdään heikentyneen. Tämän jälkeen loin paranemisen syihin ja heikentymisen syihin erillisiä merkityskategorioita, ja koodasin vastaukset tarkemmin merkitysyksiköihin pilkottuna, kuten kysymyksen 1 kohdalla.

Tarkempaan analyysiin otettiin vain heikentymisen syyt, koska alustava analyysi tuen paranemisen syistä osoitti kategorioista muodostuvan hyvin samankaltaisia kuin tutkimuskysymyksen 1 eli tukea edistävien tekijöiden kategorioista. Toiston välttämiseksi jätettiin tuen paranemisen syiden tarkempi analyysi pois tästä tutkimuksesta.

Näiden vaiheiden analyysin kulun hahmottamiseksi esitän liitteissä (liite 1 ja 2) merkityskategorialistat kysymyksestä 1 (tukea edistäviä tekijöitä) ja kysymyksestä 2 (tukea heikentäviä tekijöitä).

Vaihe 3: Käsityskategoriat ja Kuvauskategoriat

Seuraava vaihe oli muodostaa *kuvauskategorioita*, jotka ovat fenomenografisen analyysin ylemmän tason kategorioita (Niikko, 2003, s. 34–35, 48). Kuvauskategoriat edustavat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin käsitysten kuvaukset yksilötasolla (Häkkinen, 1996, s. 33). Kuvauskategoriat muodostetaan tutkimuksen ongelmakentän pohjalta. Kuvauskategoriat ovat yleisemmin käsityksiä selittäviä eli rakentavat tavallaan selitysmallia tutkittavalle ilmiölle (Ahonen, 1994, s. 128). Tarkoituksena kuvauskategorioiden muodostamisessa on ikään kuin tiivistää erilaiset käsitykset tutkimusaiheesta tiettyihin rajallisiin kategorioihin (Limberg, 2000, s. 58).

Åkerlindin (2005) mukaan kuvauskategorioita peilataan jatkuvasti aineistoon ja saatetaan järjestellä uudelleen. Tärkeää kuvauskategorioiden muodostamisessa on etsiä laadullisia yhtäläisyyksiä ja eroja kategorioiden välillä. Tekstiä ja valittuja sitaatteja ryhmitellään havaittujen erojen ja samanlaisuuksien mukaan vaihtelevien kriteerien mukaan. (Åkerlind, 2005, s. 324.) Kuvauskategorioiden luomiseen ja nimeämiseen tarvitaan siis tulkintaa käsityksistä (Vehmas, 2015, s. 86–92.) Kategorioiden täytyy olla uskollisia empiiriselle aineistolle, joten sitaattien käyttö raportoinnissa kuvaa kategorian sisältöä ja osoittaa sen eroavaisuuden muista kategorioista (Limberg, 2000, s. 58). Myös kategorioiden välisten suhteiden kuvaaminen kuuluu fenomenografisen tutkimukseen (Limberg, 2000, s. 57–58), minkä vuoksi kategorioista kertoessani toisinaan perustelen esimerkiksi, miksi jokin käsityskategoria kuuluu tiettyyn kuvauskategoriaan tai saatan aineistositaattien avulla kuvata joidenkin käsityskategorioiden osittaista päällekkäisyyttä tai yhteneväisyyksiä. Esimerkiksi luvussa 7.2.2 kuvailen kuvauskategorioiden Riittämättömät resurssit ja Oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät syyt välistä yhteyttä aineistossa.

Kysymyksestä 1 muodostui niin paljon merkityskategorioita, että luotuani niistä kuvauskategoriat huomasin, että merkityskategoriat olivat jaettavissa käsityskategorioihin kuvauskategorioiden sisällä. Esimerkkinä kuvauskategoriaan Yhteistyö (taulukko 4) sisältyvät merkityskategoriat Erityisopettajan tuki, Johdon tuki ja Tuki ja apu kollegoilta yhdistettiin käsityskategoriaksi Tuki omalle työlle. Kysymyksen 2 kohdalla merkityskategorioita muodostui sen verran vähemmän, että käsityskategoriavaihe jäi pois.

Vaihe 4: Kuvauskategoriasysteemit

Kuvauskategorioista ja niiden välisistä suhteista muodostuu *kuvauskategoriasysteemi*, joka on fenomenografisen tutkimuksen tulos. Kuvauskategoriasysteemissä nähdään tutkijan rakentama erilaisten käsitysten kirjo kyseisestä ilmiöstä, joten se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella niin sanotusti kollektiivista käsitystä ilmiöstä, vaikka ymmärretään se, että eri ihmiset eri olosuhteissa käsittävät saman ilmiön eri tavoin. Tulokset edustavat siis tietyn henkilöjoukon erilaisia käsityksiä ilmiöstä tietynä ajankohtana. (Åkerlind, 2005, s. 323.) Kuvauskategoriasysteemiä voidaan kutsua myös tulosavaruudeksi tai tulosalueeksi.

Kuvauskategoriasysteemit voidaan kuvata horisontaalisina, vertikaalisina tai hierarkkisinä. Horisontaalisessa systeemissä kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia, vain sisällöltään eroavia. Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä kategoriat voidaan järjestää keskinäiseen järjestykseen jonkin aineistosta nousevan kriteerin, kuten esimerkiksi yleisyyden perusteella. Hierarkkisessa systeemissä jotkut käsitykset ovat rakenteeltaan tai sisällöltään muita kehittyneempiä. (Niikko, 2003, s. 38.) Tässä tutkimuksessa esitän tulokset vertikaalisesti. Niikon (2003, s. 38) mukaan vertikaalinen systeemi näyttäisi sopivan arviointitutkimuksiin. Tämä tutkimus on mielestäni luonteeltaan myös arvioiva, koska tutkimuksen aineisto on osa laajempaa tutkimusta, jossa tarkoituksena oli arvioida kolmiportaisen tuen toteutumista tutkimuskaupungissa. Tulosten vertikaalinen esittämistapa tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että kategoriat on esitetty yleisyyden perusteella järjestettyinä kummassakin kuvauskategoriasysteemissä: tuen edistäviä tekijöitä kuvaavassa (taulukko 3) ja tuen heikentymisen syitä kuvaavassa (taulukko 8).

Aineiston kvantifiointi

Tarkastelin tässä tutkimuksessa myös aineistossa esiintyvistä käsityksistä koostamieni kategorioiden painotuksia tai yleisyyttä. Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa on usein mielekäästä kuvata aineistoa ja kategoriointia myös määrällisesti kuvaten käsitysten esiintymistä tutkittavassa ryhmässä tai käsitysten esiintymistä yhdessä. Kuitenkin fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston kvantitatiivinen kuvaus rajoittuu yleensä frekvenssi-, prosentti- tai ristiintaulukoihin. (Ahonen, 1994, s. 151.) Etenkin tämän tutkimuksen aineiston ollessa laaja oli perusteltua tarkastella vastausten painottumista myös määrällisesti. Vastaukset olivat useimmiten melko lyhyitä, ja niissä toistuivat merkittävän paljon samat käsitykset. Atlas.ti-ohjelmassa näkyy tietyllä koodilla eli tiettyyn kategoriaan sijoittamieni ilmausten eli merkitysyksiköiden määrä suoraan koodin perässä. Merkitysyksiköiden määrät eli frekvenssit merkitään tuloksissa kuvioissa f-lyhenteellä. Tässä yhteydessä on tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin ja läpinäkyvyyden kannalta syytä huomauttaa, että mainintojen määrään vaikuttaa

tutkijan tulkinta asioista; mitkä ilmaukset olen esimerkiksi tulkinnut kuuluvaksi tiettyyn merkityskategoriaan. Jolanki ja Karhunen (2010, s. 403) toteavatkin, että tiettyjen koodien tyypillisyyden tai harvinaisuuden tarkastelu vaatii erityisen systemaattista työskentelyä aineiston koodaamisvaiheessa, jottei kokonaiskuva aineistosta vääristy.

Opettajaryhmien välisten käsitysten erojen tarkastelu

Tässä tutkimuksessa tarkastelin Atlas.ti-ohjelman avulla, onko opettajaryhmien välillä eroja tiettyjen käsitys- tai kuvauskategorioiden esiintymisen yleisyyden välillä. Limberg (2000, s. 57) kirjoittaa, että joskus fenomenografisessa tutkimuksessa vertaillaan käsityksiä tietyistä ilmiöistä eri ryhmien välillä. Toisaalta Huusko ja Paloniemi (2006, s. 169) toteavat, että fenomenografiassa ei tehdä ryhmien välisten erojen tarkastelua. Perustelin tässä tutkimuksessa kuitenkin tehtävää opettajaryhmien erojen tarkastelua sillä, että tämä ei ole niin sanotusti kaikista tyypillisin fenomenografisen tutkimuksen aineisto vastaajamäärän ollessa niin suuri ja kyselyvastauksien ollessa pääosin melko lyhyitä. Ajattelin myös olevan kiinnostavaa tutkia, millaiset eri tekijät osoittautuvat keskeisiksi tuen toteutumisen kannalta hieman eri työnkuvan näkökulmasta asiaa lähestyvien opettajaryhmien mukaan. Lisäksi tutkimuksissa on huomattu eroja esimerkiksi eri koulutuksen saaneiden opettajaryhmien suhtautumisessa inklusiiviseen opetukseen (mm. Moberg & Savolainen, 2003; Saloviita, 2018a). Toteutin tarkastelun Atlas.ti-ohjelman vastaajaryhmien ja kategorioiden ristiintaulukoinnin mahdollistavan analyysitoiminnon avulla, jonka jälkeen siirsin taulukon Excel-ohjelmaan. Sitten muunsin laskimella mainintojen määrät prosenteiksi, jotta sain tietää kunkin kategorian kohdalla, kuinka monta prosenttia tietystä opettajaryhmästä oli maininnut kyseisen asian. Taulukot ovat vain liitteissä (liite 3), koska ne eivät ole päätuloksia laadullisessa tutkimuksessa. Lisäksi opettajaryhmien otokset ovat keskenään hyvin erikokoiset, joten ei olisi luotettavaa vertailla niitä tarkasti toisiinsa. On myös syytä huomata, että mikään opettajaryhmä ei ole yksimielinen vastauksissaan. Joissakin asioissa voisi jokin muu taustamuuttuja kuten esimerkiksi koulu tai luokka-aste, jolla työskentelee, olla merkittävämpi selittävä tekijä kuin ammattiryhmä.

7 Tulokset

Kirjoitan tuloksista kolmessa osassa. Ensimmäiseksi alaluvussa 7.1 kuvaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä vastauksista koostuvaa kuvauskategoriasysteemiä, eli opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumista edistävästä asioista. Toisessa alaluvussa 7.2 kerron toiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä tuloksista eli opettajien käsityksistä tuen toteutumisen muutoksista lähivuosina koulussaan. Lisäksi tarkastelen erityisesti heidän käsityksiään tuen toteutumisen heikentymiseen johtaneista tekijöistä. Kolmanteen tutkimuskysymykseeni eri opettajaryhmien käsitysten yhtenevyydestä esitän tuloksia kummankin alaluvun päätteeksi. Lopuksi alaluvussa 7.3 kokoon päätulokset yhteen.

7.1 Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumista edistävästä tekijöistä

Tässä luvussa esitän tuloksia opettajien käsityksistä tuen toteutumista edistävästä asioista. Seuraavassa taulukossa 3 on nähtävillä tulokset kuvauskategorioiden ja niiden alla tarkempien käsityskategorioiden muodossa.

Taulukko 3. Kuvauskategoriasysteemi: opettajien (N=768) käsityksiä tuen toteutumista edistävästä tekijöistä.

TUEN TOTEUTUMISTA EDISTÄVÄT TEKIJÄT				
Kuvaus- kategoria	YHTEISTYÖ (f=403)	OPETTAJAN AMMATTITAITO (f=257)	KOULUN OPETUS- JÄRJESTELYT (f=254)	RESURSSIT (f=229)
Käsitys- kategoriat	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteistyö eri tahojen välillä (f=272) - Hyvä työyhteisö (f=70) - Tuki omalle työlle (f=61) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hyvä ammattitaito (f=120) - Opettajan suhtautuminen työhönsä (f=93) - Koulutus ja tieto (f=44) 	<ul style="list-style-type: none"> - Koulun hyvät käytänteet (f=139) - Erilaiset tukimuodot (f=114) 	<ul style="list-style-type: none"> - Henkilöstöresurssit (f=116) - Resurssit ja niiden kohdentaminen (f=68) - Muut resurssit (f=45)

Kuvauskategorioita muodostui neljä: Yhteistyö, Opettajan ammattitaito, Koulun opetusjärjestelyt ja Resurssit. Kuvauskategoriat, käsityskategoriat ja merkityskategoriat esitetään kaikki vertikaalisessa järjestyksessä merkitysyksiköiden yleisyyden mukaan. Merkitysyksiköiden määrää kunkin kategorian perässä kuvaa merkki ($f=x$). Seuraavissa alaluvuissa esittelen tulokset kuvauskategorioittain. Kunkin kuvauskategorian sisällä etenen käsityskategorioittain.

7.1.1. Yhteistyö

Taulukko 4. Yhteistyö tukea edistävänä tekijänä.

kuvaus- kategoria	YHTEISTYÖ ($f=403$)		
käsitys- kategoria	Yhteistyö eri tahojen välillä ($f=272$)	Hyvä työyhteisö ($f=70$)	Tuki omalle työlle ($f=61$)
merkitys- kategoriat	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteistyö yleisesti ($f=133$) - Moniammatillinen yhteistyö ($f=46$) - Yhteistyö erityisopettajan kanssa ($f=40$) - Yhteistyö kodin ja koulun välillä ($f=29$) - Yhteistyö oppilashuollon kanssa ($f=12$) - Yhteistyö jonkin opettajaryhmän välillä ($f=6$) - Muu yhteistyö ($f=6$) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hyvä ilmapiiri ($f=24$) - Avoimuus ja luottamus ($f=14$) - Tiedonkulku ($f=11$) - Hyvä henkilökemia ($f=10$) - Yhteinen ymmärrys asioista ($f=6$) - Selkeä työnjako ($f=5$) 	<ul style="list-style-type: none"> - Erityisopettajan tuki ($f=29$) - Johdon tuki ($f=17$) - Tuki ja apu kollegoilta ($f=15$)

Taulukko 4 kuvaa kuvauskategoriaa Yhteistyö, joka oli selkeästi eniten merkitysyksiköitä sisältävä kuvauskategoria. Kuvauskategoria jakaantui kolmeen käsityskategoriaan: Yhteistyö eri tahojen välillä, Hyvä työyhteisö ja Tuki omalle työlle.

Yhteistyö eri tahojen välillä

Tämä käsityskategoria muodostui seitsemästä merkityskategoriasta, jotka kuvaavat tuen toteutumiseen edistävästi vaikuttavia yhteistyötahoja. Hyvä yhteistyö koulun henkilökunnan välillä on opettajien mukaan tärkeää. Hyvää yhteistyötä oli kuvailtu sujuvaksi, joustavaksi ja ammatilliseksi. Moniammatillinen yhteistyö sai paljon mainintoja. Moniammatillisista yhteistyötahoista oli mainittu muun muassa koulupsykologi, koulukuraattori, lastensuojelu, terveydenhoitaja ja psykiatrinen hoitotaho. Yhteistyö erityisopettajan kanssa mainittiin usein erikseen opettajien välistä yhteistyötä kuvaillessa. Useassa vastauksessa todettiin hyvän, tiiviin ja

säännöllisen yhteistyön erityisopettajan kanssa olevan tuen toteutumisen edellytys. Yhteistyö erityisopettajan kanssa sisälsi keskusteluja, yhteistä suunnittelua ja konsultointia.

Hyvä yhteistyö laaja-alaisten erityisopettajien kanssa ja heidän konsultointinsa. (V14, aineenopettaja)

Tiivis yhteistyö erityisopettajan kanssa. (V774, luokanopettaja)

Hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä vaikuttaa myös vastausten perusteella olevan tuen toteutumista edistävä tekijä. Yhteiset tavoitteet ja niihin sitoutuminen, hyvä vuorovaikutus ja yhteinen ymmärrys asioista kodin ja koulun välillä koettiin tärkeiksi. Joissakin vastauksissa kuvailtiin esimerkiksi *ymmärtävien* ja *aktiivisten* vanhempien edesauttavan tuen toteutumista.

Toimivaa, vahvaa ja osaavaa oppilashuoltoryhmää arvostettiin vastauksissa, kuten seuraava sitaatti kuvaa.

Tieto ja teoria tuntuu olevan hallussa, varsinkin oppilashuoltoryhmällä. (V797, luokanopettaja)

Myös eri opettajaryhmien keskinäisestä yhteistyöstä oli jonkin verran mainintoja. Erityisopettajien, luokanopettajien, aineenopettajien tai luokka-astetiimien välinen yhteistyö mainittiin vastauksissa. Muuta yhteistyötä kuvailevassa merkityskategoriassa todettiin yhteistyö rehtorin ja kouluavustajien kanssa merkittäväksi tuen toteuttamisen kannalta.

Hyvä työyhteisö

Hyvä työyhteisö-käsityskategoria muodostui viidestä merkityskategoriasta. Eniten merkitysyksikköjä sisälsi merkityskategoria Hyvä ilmapiiri. Siinä puhuttiin yhteisöllisestä, positiivisesta ja kannustavasta ilmapiiristä, johon sisältyy muun muassa hyvä keskustelukulttuuri. Enimmäkseen vastauksissa viitattiin hyvään ilmapiiriin henkilökunnan kesken, mutta muutamassa vastauksessa kuvattiin myös laajemmin koulun hyvän ilmapiirin merkitystä tuen toteutumiselle:

Myönteinen, kannustava ja oppilaita yksilöllisesti kohtaava ilmapiiri, (V373, laaja-alainen erityisopettaja)

...salliva ja kannustava ilmapiiri (vaatii läskehittämistä) - työrauha (vaatii läskehittämistä)... (V555, luokanopettaja)

Avoimuus ja luottamus työyhteisössä edistää opettajien käsitysten mukaan myös tuen toteutumista. Muun muassa käytänteitä ja oppilaita koskeva hyvä, toimiva ja ajantasainen tiedonkulku nähtiin keskeisenä tuen toteutumisen kannalta. Opettajat mainitsivat, että pelisäännöistä, käytänteistä ja tavoitteista täytyy olla yhteinen, jaettu ymmärrys. Selkeä ja hyvin organisoitu työnjako saivat myös muutamia mainintoja.

Tuki omalle työlle

Tutkimuksen vastaajista moni koki tuen saamisen työhön esimerkiksi erityisopettajalta, rehtorilta tai muulta johdolta sekä kollegoilta olevan tärkeää. Erityisopettajan tukea tarvitaan vastaajien mielestä ainakin asiakirjojen laatimiseen, tuen ja tukimuotojen arvioimiseen sekä dokumentointiin. Kaksi aineenopettajaa mainitsivat erityisopettajan tuen matematiikassa ja kielissä tarpeelliseksi. Usein mainittiin vain yleisesti erityisopettajan tuki ja saatavuus, kuten seuraava sitaatti kuvaa.

Laaja-alaiset erityisopettajat, jotka ottavat paljon vastuuta luokanopettajien kanssa. (V654, luokanopettaja)

Rehtorin rooli nähtiin myös tärkeäksi; etenkin se, että hän ottaa tuen toteutumisen tosissaan, puuttuu toimimattomiin tilanteisiin ja on kehitysmyönteinen ja kannustava.

Rehtorin kannustus ja myönteisyys kehittämiselle. (V421, laaja-alainen erityisopettaja)

Apu ja tuki kollegoilta koettiin muun muassa työssä jaksamista auttavana. Useampi opettaja mainitsi, että luottamus siihen, että saa tukea ja apua tarvittaessa eikä jää yksin, on tukea edistävää asia.

7.1.2 Opettajan ammattitaito

Taulukko 5. Opettajan ammattitaito tukea edistävänä tekijänä.

kuvaus- kategoria	OPETTAJAN AMMATTITAITO (f=257)		
	Hyvä ammattitaito (f=120)	Opettajan suhtautumi- nen työhönsä (f=93)	Koulutus ja tieto (f=44)
käsitys- kategoriat			
merkitys- kategoriat	- Hyvä ammattitaito yleis- sesti (f=72) - Erityisopettajan ammatti- taito (f=48)	- Sitoutuminen (f=39) - Asenne (f=29) - Oppilaan parhaan edistä- minen (f=14) - Joustavuus (f=7) - Motivaatio (f=4)	- Koulutus (f=33) - Tieto aiheesta (f=11)

Taulukko 5 kuvaa toiseksi suurinta kuvauskategoriaa Opettajan ammattitaito. Kuvauskategoria jakaantui kolmeen käsityskategoriaan: Hyvä ammattitaito, Opettajan suhtautuminen työhönsä sekä Koulutus ja tieto.

Hyvä ammattitaito

Hyvän ammattitaidon merkitystä tuen toteutumisen kannalta kuvailtiin tutkimuksen aineistossa esimerkiksi sanoilla osaavat, ammattitaitoiset, pätevät ja vastuuta ottavat opettajat ja henkilökunta.

Opettajien vankka ammattitaito tukea oppilaita käytännössä. (V447, laaja-alainen erityisopettaja)

Erikseen melko paljon mainintoja sai myös erityisopettajien ammattitaito. Moneen vastaukseen liittyi kuitenkin samalla harmi erityisopettajien liian vähäisestä määrästä. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä ristiriitaisuutta.

Meillä on erittäin asiantuntevat laaja-alaiset erityisopettajat. Tarvittaisiin vain lisää. (V83, aineenopettaja)

Kun laaja-alaiset erityisopettajat ovat käytettävissä ja paikalla, on heidän työnsä ja tukensa loistavaa. (V705, luokanopettaja)

Opettajan suhtautuminen työhönsä

Tässä käsityskategoriassa kuvailtiin opettajan suhtautumista työhönsä: sitoutumista, oppilaan parhaan edistämistä, motivaatiota, asenteita ja joustavuutta. Sitoutumista kuvailtiin kertoen, että opettajat yrittävät parhaansa, antavat kaikkensa, ovat omistautuneita työlleen ja haluavat tehdä työnsä hyvin. Seuraava sitaatti kuvaa erään vastaajan näkökulmasta opettajan roolin merkitystä tuen toteutumisessa.

Opettajien sitoutuminen yhteiseen kasvatustehtävään, hyvä työmoraali, (V306, erityisloukanopettaja)

Useassa vastauksessa tuli ilmi sitoutuminen yhteistyöhön, joissakin mainittiin jopa liiallinen voimavarojen antaminen työlle.

Henkilökunnan sitoutuneisuus ja yhteen hiileen puhaltaminen, työskentely oman jaksamisen ääri rajoilla. (V672, luokanopettaja)

Tämän tutkimuksen vastausten perustella hyvä asenne tuen toteutumisen edistämisen kannalta tarkoittaa ennakkoluulottomuutta, inklusiivisuutta, ratkaisukeskeisyyttä ja positiivisuutta. Myös avoimuus ja yksilöllisyyden huomioimiseen perustuva oikeudenmukaisuus tuotiin esiin, kuten seuraavat sitaattit kuvaavat.

Asenne ratkaisee, avoin ja ratkaisukeskeinen asenne omaan työhön ja oppilaita kohtaan edistää tuen toimivuutta. (V616, luokanopettaja)

Halu oikeudenmukaiseen kohteluun. Sehän ei tarkoita samanlaisuutta. (V333, erityisloukanopettaja)

Oppilaan parhaan edistämistä kuvaavassa merkityskategoriassa tuotiin esille opettajan vilpittön halu ja pyrkimys toimia lapsen parhaaksi. Myös aito oppilaista välittäminen ja huoli oppilaista ilmaistiin vastauksissa tukea edistävänä tekijänä. Motivoituneisuus työhön ja joustavuus nähtiin niin ikään ammattitaitoisen opettajan piirteinä.

Koulutus ja tieto

Koulutus, lisäkoulutus ja täydennyskoulutus osoittautuivat opettajien vastauksissa tuen toteutumisen kannalta tärkeiksi. Erityisesti mainittiin luonnollisestikin kolmiportaiseen tukeen ja erityispedagogiikkaan keskittyvä koulutus. Opettajien ajan tasalla oleva tieto nähtiin oleelliseksi. Seuraavassa aineistositaatissa aineenopettajalla oli ehdotus siitä, miten opettajien tietoa tukimuodoista voitaisiin lisätä esimerkkitapausten avulla:

Jonkin oppilascasen eli esimerkin avaaminen opekokouksessa (toimintamallien ja yksilöllisten tukimuotojen esittely) - tarvitaan konkreettisia ja helposti käyttöön otettavia työkaluja opettajille. (V12, aineenopettaja)

7.1.3 Hyvät opetusjärjestelyt

Taulukko 6. Hyvät opetusjärjestelyt tukea edistävänä tekijänä.

kuvaus- kategoria	HYVÄT OPETUSJÄRJESTELYT (f=254)	
käsitys- kategoriat	Koulun hyvät käytänteet (f=139)	Erilaiset tukimuodot (f=115)
merkitys- kategoriat	<ul style="list-style-type: none"> - Pienet ryhmäkoot (f=28) - Hyvät käytänteet (f=25) - Rakenteet (f=18) - Yhteissuunnittelu-aika (f=15) - Tehokas ajankäyttö (f=8) - Vähemmän byrokratiaa ja paperityötä (f=7) - Resurssiopettajuus (f=6) - Palkit (f=6) - Tuen kohdentaminen (f=5) - Tilat ja ympäristö (f=5) - Oma laaja-alainen luokka-asteella (f=5) - Jakotunnit (f=4) - Ohjeistus (f=4) - S2-opetus/kotouttaminen (f=2) - Tukea tarvitsevien tasainen ryhmittely (f=1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pienryhmäopetus (f=20) - Avustaja (f=15) - Yhteisopettajuus (f=15) - Joustavat opetusjärjestelyt (f=14) - Tuen tarpeen tunnistaminen ja puuttuminen (f=9) - Asiakirjat (f=6) - Suunnittelu (f=6) - Muut pedagogiset keinot (f=6) - Eriyttäminen (f=5) - Arviointi (f=5) - Joustava ryhmittely (f=5) - Yksilöllinen huomioiminen (f=4) - Tukiopetus (f=3) - Strukturaali (f=2)

Taulukosta 6 nähdään, että Hyvät opetusjärjestelyt-kuvauskategoria jaettiin kahteen käsityskategoriaan: Koulun hyvät käytänteet ja Erilaiset tukimuodot.

Koulun hyvät käytänteet

Koulun hyvät käytänteet-käsityskategoria sisältää sellaisia merkityskategorioita, joissa puhutaan joistain koulun tasolla päätettävistä ja säädeltävistä käytänteistä. Ne liittyvät esimerkiksi aikataulutukseen tai muihin myös koulun ulkopuolisilta taholta tuleviin ohjeisiin tai toimintamalleihin. Käsityskategoria sisältää jopa 15 eri merkityskategoriaa, joissa toisissa on yleisemmän tason käsityksiä (kuten ”hyvät käytänteet”) ja toisissa tarkemmin kuvattuja käsityksiä (esim. ”oma laaja-alainen joka luokka-asteella”).

Pienet ryhmäkoot näyttäisivät tämän tutkimuksen perusteella olevan opettajien mielestä tärkein tukea edistävä asia koulun rakenteellisista tekijöistä. Pieni ryhmäkokoo mahdollistaa paremmin opettajan paneutumisen tukea tarvitsevien oppilaiden asioihin.

Riittävän pienet opetusryhmät, jolloin tuen tarvisijoille riittää aikaa ja huomiota. (V718, luokanopettaja)

Hyvät käytänteet-merkityskategoriassa mainittiin selkeät, suunnitellut käytänteet ja toimintamallit. Myös selkeät tai toimivat rakenteet mainittiin useassa vastauksessa. Tarkemmin eriteltiin lukujärjestysten ja aikataulujen suunnittelua toimiviksi. Eräs opettaja totesi aikataulutuksen olevan tärkeää erityisopettajan pienryhmän toteutumisen kannalta:

Toimivat aikataulut esim. erityisopettajan kanssa, jolloin säännöllinen pienryhmä-opetus pystytään toteuttamaan. (V589, luokanopettaja)

Palkallinen ja riittävästi resursoitu yhteissuunnittelu aika koettiin hyödylliseksi. Yhteissuunnittelulla tarkoitettiin luokanopettajan tai aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistä suunnitteluajaa, tai sitten puhuttiin yleisemmin opettajien yhteisestä suunnitteluajasta.

Papereiden täyttämiseen ja byrokratiaan toivottiin kuluvan vähemmän aikaa, kuten eräs opettaja napakasti kuvasi:

Se, että opettajille jätetään aikaa, energiaa ja voimavaroja siihen oikeasti tärkeimpään, yksilöllisen opetuksen suunnitteluun ja lasten oppimisen tukemiseen, ja säästetään heidät kaikenlaiselta turhemmalta, energiaa vievältä papereiden pyörittelyltä ja tiimipalaverien muistioiden kirjaamisilta tai strategisilta pohdinoilta ym. korkealentoiselta lätinältä. (V652, luokanopettaja)

Monesta vastauksesta ilmeni, että pedagogisten asiakirjojen koettaisiin edistävän tuen toteutumista paremmin, jos ne olisivat helpommin ja nopeammin täytettäviä.

Lisäksi hyvinä tukea edistävinä koulun käytänteinä koettiin resurssiopettajien käyttö, palkitusten käyttäminen ja oppilaan tuen kohdistaminen viisaasti. Myös oppimisympäristön ja tilojen muunneltavuus sekä eriyttämisen mahdollistuminen tilojen avulla koettiin tärkeiksi. Oma erityisopettaja jokaista luokka-astetta kohden mainittiin muutamassa vastauksessa toimivana käytäntönä. Muutamia mainintoja saivat myös suomi toisena kielenä- opetuksen tehokkuus, jakotunnit, hyvät toimintaohjeet sekä tukea tarvitsevien tasainen jakaantuminen opetusryhmiin.

Erilaiset tukimuodot

Erilaiset tukimuodot-käsityskategoria sisältää myöskin monta eri merkityskategoriaa. Tähän kategoriaan valikoituivat tuen toteuttamiseen liittyvät erilaiset ratkaisut ja keinot. Suurin merkityskategorioista on Pienryhmäopetus, jossa pienryhmällä tarkoitettiin sekä joustavia pienryhmiä, että pienluokkia, erityisluokkia tai alueellisia pienluokkia. Eräs laaja-alainen erityisopettaja kuvasi sitä, että kuka tahansa oppilas voi tulla pienryhmään tukea tarvitessaan ja näin kynnys pienryhmään tulemiseen madaltuu kaikilla:

Yksi tärkeä seikka: isommat oppilaat (5-6-luokkalaiset) ovat tuoneet heitä opettaessani esille, että he eivät leimautumisen pelossa kehtaa isossa luokassa kysyä niitä "tyhmiä" kysymyksiä, joita heidän pitäisi voida kysyä, eivätkä he kehtaa käyttää esim. matikassa niitä välineitä, joiden avulla he osaisivat paremmin selviytyä opeteltavasta aiheesta/tehtävistä. -Siksi he oman kertomansa mukaan pyytävät mieluummin päästä laaja-alaisen luokkaan opiskelemaan, jossa on riittävän rauhallista, riittävän hidas etenemisvauhti ja jossa heidän ei tarvitse hävetä omaa avun tarvettaan. Että tämä tiedoksi niille osa-aikaisen erityisopetuksen mollaajille, jotka väittävät erityisopen pienryhmään menemisen olevan leimaavaa ja häpeällistä. --- Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat ovat tervetulleita opiskelemaan erityisopen pienryhmään, jos halua on. Tämä vähentää negatiivisen leiman syntymistä. (V378, laaja-alainen erityisopettaja)

Avustaja/koulunkäynninohjaaja luokassa nähtiin tärkeäksi, ja avustajien riittävyys mainittiin useamman kerran. Yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus tai rinnakkaisopettajuus todettiin myös monessa vastauksessa tukea edesauttavaksi. Samanaikaisopettajuudella tarkoitettiin useimmiten sitä, että laaja-alainen erityisopettaja opettaa luokan- tai aineenopettajan kanssa luokassa. Joissakin vastauksissa puhuttiin yleisemmin siitä, että tuen toteutumista ja esimerkiksi integroitumista yleisopetukseen edistää se, että luokassa on kaksi aikuista.

Elan oleminen samanaikaisopettajana luokassa on ollut toimiva käytänne. (V169, aineenopettaja)

Integroiminen yleisopetukseen niin, että luokassa on kaksi aikuista. (V724, luokanopettaja)

Myöskin joustavat opetusjärjestelyt näyttäytyivät tukea edistävänä tekijänä. Useimmiten mainittiin yleisellä tasolla opetusjärjestelyjen joustavuus koulun sisällä, mutta joissakin

vastauksissa määriteltiin järjestely tarkemmin joustavaksi pienryhmäopetukseksi. Vaikka paperityö nähtiin aikaa vievänä, toisaalta osassa vastauksista tuli esiin se, että asiakirjojen laatiminen ja noudattaminen edistävät tuen toteutumista. Muista tukimuodoista vastauksissa mainittiin suunnittelu, eriyttäminen, arviointi, joustava ryhmittely, yksilöllinen huomioiminen, tukiopetus ja struktuuri sekä muita yksittäisiä keinoja (esim. ennakointi, läsnäolo).

7.1.4 Resurssit

Taulukko 7. Resurssit tukea edistävänä tekijänä

kuvaus- kategoria		RESURSSIT (f=228)	
käsitys- kategoriat	Henkilöstöresurssit (f=116)	Resurssit ja niiden kohdentaminen (f=68)	Muut resurssit (f=44)
merkitys- kategoriat	- Erityisopettajaresurssi (f=46)	- Resurssit yleisesti (f=61)	- Aikaresurssi (f=31)
	- Henkilöstöresurssit yleisesti (f=43)	- Resurssien kohdentaminen (f=7)	- Resurssit opetusjärjestelyihin (=7)
	- Avustajaresurssi (f=27)		- Resurssit muuhun (f=6)

Taulukko 7 esittelee kuvauskategoriaa Resurssit, joka on jaettu kolmeen käsityskategoriaan: Henkilöstöresurssit, Resurssit ja niiden kohdentaminen sekä Muut resurssit.

Henkilöstöresurssit

Resurssien osalta vastausten perusteella tärkeimpänä näyttäytyvät koulun henkilöstöresurssit. Henkilöstöresurssit mainittiin sekä yleisesti että eritellen erikseen erityisopettajaresurssit ja avustajaresurssit. Erityisopettajien riittävän määrän nähtiin mahdollistavan tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisemmän kohtaamisen, pienryhmäopetuksen, erityistä tukea tarvitsevan integroimisen yleisopetukseen ja ylipäätään tuen toteutumisen. Usein erityisopettaja- ja avustajaresurssi mainittiin myös yhdessä, kuten seuraavassa vastauksessa:

Sopiva avustajamäärä suhteessa oppilasmäärään sekä eo--resurssin lisääminen. Liian vähän tukea. Suuret eo-oppilaiden määrä suhteessa tuen tarjoamiseen. "Tukevia" aikuisia lisää! (V359, erityisluokanopettaja)

Useassa vastauksessa toivottiin lisää aikuisia, henkilökuntaa ja auttavia käsiä luokkaan. Resurssi- ja laaja-alaisten opettajien riittävän määrän nähtiin mahdollistavan pienemmät ryhmitykset ja säännöllistä tukea toivottiin tuen tarvitsijoille.

Pitäisi olla enemmän henkilökuntaa, jotta tuen tarvitsijat saisivat useamman tunnin apua kussakin aineessa. Kaksi tuntia viikossa matematiikassa ei riitä. Eikä missään muussakaan oppiaineessa. (V452, laaja-alainen erityisopettaja)

Resurssit ja niiden kohdentaminen

Resurssit yleisesti- merkityskategorian vastauksissa oli runsaasti mainintoja riittävien resurssien tärkeydestä. Seuraavassa sitaatissa on erään opettajan perustelu siitä, miksi riittävät resurssit olisivat tärkeitä.

Hyvät tarkoitukset ja kirjaukset suunnitelmiin eivät käytännössä yleensä johda tehokkaasiin toimenpiteisiin. Resurssit eivät riitä oppilaiden yksilölliseen / pienryhmässä tapahtuvaan tukemiseen / tukea ei ole tarjolla. (V830, luokanopettaja)

Muutama vastaaja ilmaisi myös käsityksensä resurssien järkevästä kohdentamisesta. Vastauksissa pidettiin mielekkäänä esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen resurssien kohdentamista yleisopetukseen sekä mahdollisuutta ryhmitellä resursseja itsenäisesti tiimien tasolla.

Muut resurssit

Riittävä aika nähtiin oleellisena esimerkiksi suunnittelun, arvioinnin ja yhteistyön kannalta. Aikaa toivottiin enemmän myös tukiopetuksen antamiseen ja oppilaan yksilölliseen tukemiseen. Muutama opettaja korosti myös toivovansa ajan riittävän perustehtäviin keskittymiseen.

Jos olisi tarpeeksi aikaa keskittyä perustehtäviimme; nyt monet kehittämishankkeet päällekkäin, perusasioihin ei ehdi paneutua kunnolla. (V209, aineenopettaja)

Myös parempi materiaaleihin ja välineisiin panostaminen nähtiin tukea edistävänä asiana muutamissa vastauksissa.

7.1.5 Yhteneväisyys opettajaryhmien välillä käsityksissä tukea edistävästä tekijöistä

Opettajaryhmien käsitysten esiintymistä tukea edistävästä tekijöistä kuvataan kuvaus- ja käsityskategorioittain liitteessä 3 olevassa taulukossa 1. Yhteensä eniten mainintoja oli kuvauskategoriassa Yhteistyö, ja siinä käsitykset olivat opettajaryhmien välillä hyvin yhteneviä: kaikista opettajaryhmistä yhteistyön tukea edistävänä tekijänä mainitsi lähes puolet vastaajista. Tarkastellessa Yhteistyö-kategorian sisällä olevia käsityskategorioita, voidaan nähdä käsitysten olevan melko yhteneviä, tosin Yhteistyö eri tahojen välillä-kategoriassa painottuivat laaja-alaisen erityisopettajien ja luokanopettajien vastaukset. Opettajan ammattitaidon tukea edistävänä tekijänä sisällytti vastaukseensa noin kolmannes kaikista opettajaryhmissä. Tässä oli nähtävissä kuitenkin pienenä erona se, että erityisopettajaryhmät painottivat ammattitaidon merkitystä hieman luokan- ja aineenopettajia enemmän. Erityisesti käsityskategorian Opettajan

suhtautuminen työhön sisältämiä käsityksiä erityisopettajat olivat maininneet yli kaksinkertaisesti useammin kuin aineen- tai luokanopettajat.

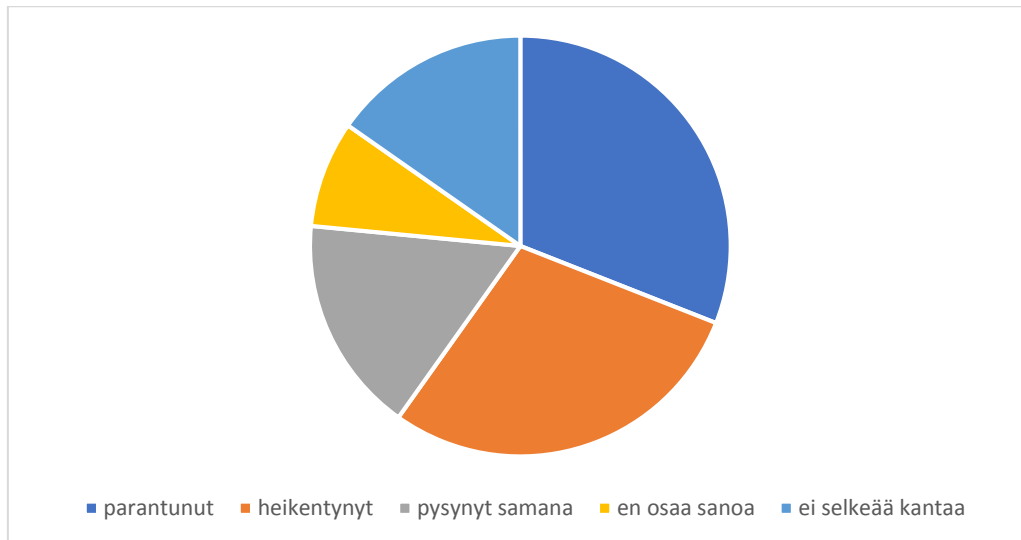
Kuvauskategorioittain tarkasteltuna suurimmat erot opettajaryhmien käsityksissä näkyi kategoriassa Hyvät opetusjärjestelyt. Tämän kategoria painottui enemmän laaja-alaiset erityisopettajien vastauksissa, sekä käsityskategorioissa Hyvät käytänteet että Erilaiset tukimuodot. Myös luokanopettajat olivat useammin maininneet tähän kategoriaan kuuluvia käsitteitä kuin aineenopettajat ja erityisluokanopettajat. Resurssien suhteen opettajaryhmät olivat yksimielisiä: kaikista ryhmistä noin viidennes vastaajista totesi resurssien edistävän tuen toteutumista. Käsityskategorioissa käsitykset olivat myös yhtenäisiä, vain henkilöstöresurssien osalta laaja-alaisen erityisopettajien ja luokanopettajien vastaukset korostuivat käsitysten määrällisesti hieman muita enemmän.

7.2 Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisen muutoksista lähivuosina omassa koulussaan

Tässä alaluvussa esitän ensin tuloksia opettajien käsityksistä siitä, mihin suuntaan tuen toteutuminen on kahden viimeisen vuoden aikana mennyt heidän koulussaan. Sitten kerron tarkemmin niistä käsityksistä, joiden mukaan tuki on heikentynyt.

7.2.1 Käsityksiä tuen toteutumisen muutoksista lähivuosina

Kysymykseen siitä, onko tukea tarvitsevien oppilaiden tuen toteutuminen heikentynyt vai parantunut koulussanne viimeisen kahden vuoden aikana ja miten, vastasi yhteensä 804 opettajaa. Heistä 249 vastasi, että tuki on parantunut. Tuen koki heikentyneeksi 232 vastaajaa, ja tilanteen uskoi pysyneen samana 134 opettajaa. 66 vastaajaa vastasi, ettei osaa sanoa. Lisäksi noin 123 vastaajaa ei ottanut kantaa selkeästi, mihin suuntaan tilanne on heidän mielestään muuttunut, vaan kuvaili tilannetta yleisesti. Tosin näistä usean vastaus oli tulkittavissa mahdollisesti siihen suuntaan, että tuki on heikentynyt. Monessa vastauksessa oli esimerkiksi mainittu, että tukea tarvitsevat oppilaat ovat lisääntyneet. Jätin luotettavuuden vuoksi tekemättä epäselvistä vastauksista suoraa tulkintaa (esim. Ahonen, 1994, s. 129). Myös niissä, jotka vastasivat tilanteen pysyneen samana, oli muutamia, jotka totesivat tilanteen pysyneen huonona. Joka tapauksessa voidaan sanoa käsitysten tilanteen parantumisesta ja heikentymisestä olevan melko yhtä suuret määriltään. Kuviossa 1 on nähtävissä ympyrädiagrammin muodossa kokonaisuus käsitysten jakaantumisesta.



Kuvio 1. Opettajien (N=804) käsitysten jakautuminen tuen muutoksista viimeisten kahden vuoden aikana koulussaan.

Tehtyäni alustavan analyysin tuen paranemisen syistä huomasin, että vastauksista saadaan hyvin kysymyksen 1 kuvauskategorioita muistuttavat kategoriat. Monet opettajat olivat varmasti vastanneet jo ensimmäiseen yleisempään kysymykseen heijastellen oman koulunsa tuen toteutumista, jonka vuoksi käsityksistä piirtyvä kuva näiden kahden kysymyksen sisällä oli hyvin samanlainen. Toiston välttämiseksi otin tästä kysymyksestä jatkoanalyysiin vain ne 232 vastausta, joissa tilanteen uskottiin olevan heikentynyt. Seuraavaksi esittelenkin tarkemmin opettajien käsityksiä tuen heikentymisen syistä omassa koulussaan.

7.2.2 Käsityksiä tuen toteutumisen heikentymisen syistä

Taulukko 8. Kuvauskategoriasysteemi: opettajien (N=232) käsityksiä tuen toteutumista heikentäneistä tekijöistä.

TUEN TOTEUTUMISTA HEIKENTÄNEET TEKIJÄT (f=390)				
kuvaus- kategoriat	RIITTÄMÄTTÖ- MÄT RESURS- SIT (f=141)	OPPILAIKEN TUEN TARPEI- SIIN LIITTYVÄT SYYT (f=134)	KOULUN RA- KENTEIDEN JA KÄYTÄNTEIDEN ONGELMAT (f=60)	TUEN TOTEU- TUSPAIKKAAN LIITTYVÄT SYYT (f=55)
merkitys- kategoriat	<ul style="list-style-type: none"> - resurssit yleisesti (f=47) - erityisopettaja- resurssit (f=36) - avustajaresurssit (f=23) - suuri oppilas- määrä (f=15) - henkilöstöresurssi (f=11) - aikaresurssi (f=5) - muut resurssit (f=4) 	<ul style="list-style-type: none"> - suuri tukea tarvit- sevien määrä (f=69) - haastava oppilas- aines (f=24) - ei riittävää tukea oppilaalle (f=15) - oppilaan kielitai- don haasteet (f=13) - oppilaiden suuret haasteet (f=9) - opettajalla ei riit- tävää osaamista (f=4) 	<ul style="list-style-type: none"> - opettajien työn li- sääntyminen (f=16) - tuen epätasainen jakautuminen (f=14) - rakenteiden ja käytänteiden toimi- mattomuus (f=13) - tilaongelmat (f=9) - epäpätevät työn- tekijät (f=5) - opettajien vaihtu- vuus (f=3) 	<ul style="list-style-type: none"> - pienryhmien vä- hentäminen (f=23) - suuret luokkakoot (f=19) - tuen toteutus- paikka suuressa ryhmässä (f=13)

Taulukko 8 kuvaa opettajien käsityksiä tuen toteutumista heikentäneistä tekijöistä kuvauskategoriasysteeminä. Käsitykset tuen heikentymisen syistä on jaettu neljään kuvauskategoriaan: Riittämättömät resurssit, Oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät syyt, Koulun rakenteiden ja käytänteiden ongelmat sekä Tuen toteutuspaikkaan liittyvät syyt. Resurssien riittämättömyyteen ja oppilaiden tuen tarpeisiin liittyviä käsityksiä oli selvästi enemmän kuin koulun rakenteisiin tai toteutuspaikkaan liittyviin syihin viittavia käsityksiä. Tässä kysymyksessä vähäisemmästä analysoitavien vastausten määrästä johtuen merkityskategorioita muodostettiin sen verran vähemmän kuin ensimmäisessä kysymyksessä, joten merkityskategorioita ei ollut syytä jakaa käsityskategorioihin. Kerron seuraavaksi jokaisesta kuvauskategoriasta.

Riittämättömät resurssit

Puutteelliset resurssit nähtiin selkeästi suurimpana syynä tuen toteutumisen heikentymiseen. Usein vastauksissa toistui käsitys siitä, että tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut runsaasti lähiaikoina, mutta resurssit ovat pysyneet samana tai jopa vähentyneet. Seuraava katkelma edustaa tällaisia vastauksia.

Heikentynyt, sillä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut räjähdysmäisesti resurssien pysyessä samana. (V118, aineenopettaja)

Monessa vastauksessa kerrottiin erityisopettajaresurssien riittämättömyydestä. Monissa kouluissa laaja-alaisia erityisopettajia oli vähennetty kolmesta kahteen tai kahdesta yhteen. Usein myös koettiin, että laaja-alaisen määrän ei ole kasvanut suhteessa tukea tarvitsevien määrän kasvuun. Samoin avustajaresurssin kerrottiin vähentyneen, kuten seuraavassa sitaatissa kerrotaan.

Aikuisten/koulunkäynninohjaajien osoittaminen oppitunneille on loppunut kokonaan tänä vuonna. (V370, laaja-alainen erityisopettaja)

Suuri tai reilusti kasvanut oppilasmäärä nähtiin myös syynä tuen heikentymiseen. Eräs vastaaja kuvaa tilannetta koulussaan seuraavalla tavalla:

Ryhmäkoot ovat kasvaneet ja oppilasmäärä koulussa on aivan liian suuri. Se vaikuttaa kaikkeen. Koulu on rakennettu noin 350 oppilasta ajatellen, meitä on kuitenkin reilusti yli 500. Tilat, happi ja kärsivällisyys loppuvat. (V22, aineenopettaja)

Muiksi riittämättömien resurssien seurauksiksi osoittautuivat esimerkiksi oppilashuoltohenkilöstön vähyys, materiaalien puute, resurssiopettajien puuttuminen sekä jakotuntien vähentäminen.

Oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät syyt

Kuten jo resurssien riittämättömyyden kuvauskategorian yhteydessä ilmeni, suuri tukea tarvitsevien määrä nähtiin merkittävänä syynä tuen toteutumisen heikentymiseen. Näin opettajat kuvaavat tukea tarvitsevien määrän kasvua ja sen vaikutusta yksittäisen oppilaan saamaan tukeen:

Tukea tarvitsevia oppilaita on niin paljon, että joudumme käytännössä valitsemaan ne lapset, joille tukea annetaan. (V381, laaja-alainen erityisopettaja)

Tukea tarvitsevia on koko ajan enemmän eli he saavat vähemmän tukea kuin aikaisemmin tukea tarvitsevat koska heitä oli vähemmän. (V446, laaja-alainen erityisopettaja)

Eräs opettaja pohtii myös tukea tarvitsevien oppilaiden kasvaneen määrän syitä.

Tuen tarpeessa olevia oppilaita tuntuu olevan vuosi vuodelta enemmän. Osittain johtuu varmasti diagnosoinnin tehostumisesta, mutta myös oppilaiden vaikeudet ovat lisääntyneet. (V667, luokanopettaja)

Tähän kuvauskategoriaan sisältyi myös käsityksiä oppilaiden haasteellisuudesta, tai kuten moni opettaja kuvasi, ”oppilasaineksen” muuttumisesta haastavammaksi. Niin sanotusti opettajan näkökulmasta katsovat käsitykset ja oppilaan näkökulmasta asiaa lähestyvät käsitykset on jaettu eri merkityskategorioihin: Haastava oppilasaines ja Oppilaiden suuret haasteet. Haasteellisemmaksi muuttuneista oppilaista yleisesti puhuttaessa nousivat esiin erityisesti lisääntyneet käytöksen ja tunne-elämän ongelmat sekä myös lisääntyneet oppimisen vaikeudet. Vastauksissa puhuttiin luku- ja kirjoitustaidon heikentymisestä yleisellä tasolla sekä työskentely- ja keskittymistaitojen puuttumisesta. Seuraavat aineistositaatit kuvaavat, mitä opettajat kertoivat haastavammiksi muuttuneista oppilaista.

Oppilaiden taso on laskenut (käytös, osaaminen, kiinnostus pitkäjännitteiseen opiskeluun, keskittymiskyky), joten jonkinlaista tukea tarvitsevia oppilaita on yhä enemmän, mikä heikentää kaikkien oppilaiden tilannetta ja opiskelua luokassa. (V167, aineenopettaja)

...vaikeasti oireilevia oppilaita on ollut enemmän, ja he vievät kohtuuttoman suuren osan erityisopettajien resurssista. (V839, luokanopettaja)

...oppilasaines on entistä haasteellisempaa... (V464, luokanopettaja)

Vaativien ja haastavien oppilaiden määrä on lisääntynyt jatkuvasti, mutta resursien määrä on vähentynyt. Koulussamme on oppilaita, jotka ovat vaaraksi toisille. (V559, luokanopettaja)

Oppilaiden suuria haasteita opettajat kuvasivat muun muassa niin, että oppilailla on yhä moninaisempia ongelmia ja mielenterveyden pulmia, ja esimerkiksi toisesta kulttuurista maahan muuttaneiden oppilaiden kotoutumiseen liittyy haasteita. Seuraavat esimerkkisitaatit ovat kategoriasta Oppilaiden suuret haasteet.

Oppilaiden haasteet ovat usein todella suuria ja hoitava taho on usein koulun ulkopuolella. (V167, aineenopettaja)

Koulumme tilanne on vakava, koska kouluumme tulee jatkuvasti uusia pahoinvoivia lapsia ja nuoria (useita kymmeniä). Heidän perheittensä kotouttaminen on epäonnistunut tai jäänyt puuttumaan --- Koulumme tarvitsee monialaista apua; esim. traumaterapia, sosiaalityöntekijöitä, oman kielen opettajia /tulkkeja ja aikuisia arjessa opastamaan perheitä. (V392, erityisluokanopettaja)

Moni opettaja koki, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa riittävästi tukea. Muutama opettaja myös koki asiantuntemuksensa riittämättömäksi tukea tarvitsevia oppilaita sisältävän luokan opettamiseen.

Luokanopettajan koulutuksella en koe olevani pätevä opettamaan luokkaa, jossa on useampi erityisen tuen oppilas ja lisäksi tuplamäärä vielä tehostetun tuen oppilaita. (V730, luokanopettaja)

Monessa vastauksessa otettiin esiin kasvanut ”S2-oppilaiden”, ”maahanmuuttajien” tai suomen kieltä heikosti osaavien määrä kouluissa eräänä paljon tukea tarvitsevana ryhmänä. Seuraavassa esimerkissä kuvataan kielitaidon tukemisen tuomia haasteita yläkoulussa.

Yläkoulun luokkiin sijoitettiin maahanmuuttajataustaisia oppilaita vain vuoden valmistavan luokan jälkeen. Osa heistä oli lähes kielitaidottomia. Ns. normi oppimisvaikeuksiset jäivät ilman tukea useimmiten, kun keskityimme maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Osin pienryhmät olivat hyvin heterogeenisiä, eli pienessä muutaman oppilaan ryhmässä oli useaa eri tasoista englantia... (V452, laaja-alainen erityisopettaja)

Koulun rakenteiden ja käytäntöjen ongelmat

Tässä kuvauskategoriassa suurimpana epäkohtana nähtiin opettajien työn lisääntyminen. Siihen liittyvissä vastauksissa kuvattiin opettajien kuormittumista, uupumista ja väsymystä. Moni opettaja kuvaili opettajien työmäärän lisääntyneen esimerkiksi paperien täyttämisen tai materiaalin valmistamisen vuoksi.

Useammassa vastauksessa ilmaistiin myös huoli tuen epätasa-arvoisesta jakaantumisesta. Tämän merkityskategorian vastauksissa jonkin tietyn tuen saajien ryhmän koettiin ”syövän” tuen saamista toiselta tukea saavalta ryhmältä. Esimerkiksi erityistä tukea saavien tuen nähtiin vievän tukea tehostettua ja yleistä tukea saavien jäädessä vähemmälle, samoin S2-oppilaiden koettiin vievän tukea erityistä tukea tarvitsevilta. Myös käytöksen häiriöiden nähtiin vaativan välillä niin paljon tukea, ettei sitä riitä oppimisen vaikeuksia omaaville oppilaille. Seuraavat sitaatit kuvaavat näitä eräänlaisia vastakkainasetteluja.

Esimerkiksi oppilaiden, joilla on tunne-elämän ja käytökseen liittyviä pulmia, heidän saama tuki on kasvanut, vastaavasti taas ne oppilaat, joilla on oppimisen kanssa haasteita, saavat vähemmän tukea kuin tarvitsisivat. (V573, luokanopettaja)

Tuen määrä ja laatu vaihtelee integraation ja inkluusiopyrkimysten myötä: erityisopettajan tukea ei riitä tehostetun tuen oppilaille eikä varsinkaan yleisen tuen oppilaille, jotka myös tarvitsevat ajoittain tukea. (V153, aineenopettaja)

Koulun käytänteet ja rakenteet saivat kritiikkiä muun muassa toimimattomasta aikataulutuksesta tai lukujärjestysuunnittelusta, hankalista tuntikatoista sekä palkkitunneista luopumisesta. Koulun rakenteet saatettiin nähdä joustamattomina ja käytänteet epäselvinä tuen toteutumisen kannalta. Eräs opettaja kuvasi myös vastuun epäselvyyttä:

Heikentynyt, koska koulu ollut levällään ja erityisopetuksen vetovastuu ollut epäselvä / toimimaton. Erityisopettajilla paljon muita töitä / tehtäviä. (V210, aineenopettaja)

Myös opettajien vaihtuvuus sekä tilojen oppimisympäristöjen riittämättömyys tai soveltumattomuus eriyttämiseen nousivat esiin tässä tutkimuksessa tukea heikentävinä tekijöinä.

Tuen toteutuspaikkaan liittyvät syyt

Tässä kuvauskategoriassa pohdittiin lähikouluperiaatteen mukanaan tuomaa problematiikkaa. Moni opettaja arvioi pien- tai erityisluokkien vähentämisen tai lakkauttamisen heikentäneen oppilaiden tukemista. Asiaa kuvattiin niin tukea tarvitsevan oppilaan kannalta kuin myös yleisopetuksen ryhmien kokonaisuutta ajatellen. Sekä erityistä tukea tarvitsevien että koko muun ryhmän oppimisen nähdään heikentyneen sen seurauksena, että erityistä tukea tarvitsevat eivät ole enää erityisluokanopettajan opettamassa pienluokassa.

Pienryhmiä / erityisluokkia pitäisi olla enemmän, koska ne ovat jatkuvasti täynnä, ja ne oppilaat, jotka hyötyisivät pienryhmäopetuksesta, joudutaan pitämään isossa ryhmässä. Seuraus: koko ison ryhmän oppiminen heikentyy. (V146, aineenopettaja)

Erityisluokkien alasajo on ehdottomasti heikentänyt erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuensaantia. (V820, luokanopettaja)

Erityisoppilailla tuki on heikentynyt, mikäli he ovat ennen opiskelleet pienryhmäluokassa ja nykyään opiskelevat yleisopetuksen luokassa. Ennen heitä opetti pääsääntöisesti erityisluokanopettaja. Nykyään aineenopettaja, jolla ei useinkaan ole erityisopetuksen tietämystä ja muutamilla tunneilla opettaa laaja-alainen erityisopettaja. (V454, laaja-alainen erityisopettaja)

Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvasi joustavien pienryhmien hyvää puolta eli sitä, että moni pääsee niihin, mutta toisaalta niiden epäsäännöllisyyttä oppilaan kannalta.

Nykyään ei ole kiinteitä pienryhmiä, jossa tietyt oppilaat saivat tarvitsemansa avun (mutta niihin ei mahtunut kaikki tarvitsevat). Nykyään useampi oppilas pääsee pienryhmiin, mutta epäsäännöllisesti. (V116, aineenopettaja)

Myös huoli opetusryhmien liian suuresta koosta tuen antamisen kannalta tuotiin vastauksissa esiin. Useimmissa vastauksissa todettiin opetusryhmien olevan ”liian suuria”, mutta muutamissa kuvailtiin tarkemmin liian suurta luokkakokoa:

Ja on aivan selvää, että 20-24 oppilaan opetusryhmissä opettajan aika ei riitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen ja ohjaamiseen. (V160, aineenopettaja)

Luokkakoot ovat kasvaneet. Tällä hetkellä luokilla on keskimäärin 23 - 24 oppilasta ja se on paljon. (V191, aineenopettaja)

Myös erityisluokkien sopivaan luokkakokoon otettiin kantaa erään opettajan todetessa tuen heikentyneen muun muassa siitä syystä, että erityisluokilla on yli kymmenen oppilasta.

Kolmas merkityskategoria Tuen toteutuspaikka suuressa ryhmässä kuvaa vielä tarkemmin käsitteitä siitä, mitä ongelmia nähtiin tukea tarvitsevien sijoittumisessa yleisopetuksen ryhmään. Ryhmien kokoonpanoon tukea tarvitsevien osalta otettiin kantaa eräässä vastauksessa:

Suurena epäkohtana huomio siihen, että koulussamme ryhmäintegraatioluokkien oppilasmäärän ollessa 15 opp. joista 5 erityisoppilasta, meillä on luokkia, joissa on 21-25 oppilasta, joissa erityisen - ja tehostetun tuen oppilaita jopa 10!!! Kohtuuton taakka näillä isojen luokkien opettajilla, joilla on tavallaan ryhmäintegraatioluokka ison luokan sisällä! (V667, luokanopettaja)

Kyseissä vastauksessa opettaja näki epäjohdonmukaisena koulunsa järjestelyt sen osalta, mil-laisiin ryhmiin erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevat oppilaat sijoittuivat. Monessa muussa tämän kategorian vastauksessa myös suurimpana ongelmana nähtiin se, jos tukea tarvitsevia oli monta tai esimerkiksi noin kymmenen yhdessä luokassa, ei niinkään yksittäisen tukea tarvitsevan oppilaan oleminen yleisopetuksen luokassa.

7.2.3 Yhteneväisyys opettajaryhmien välillä käsityksissä tukea heikentävistä tekijöistä

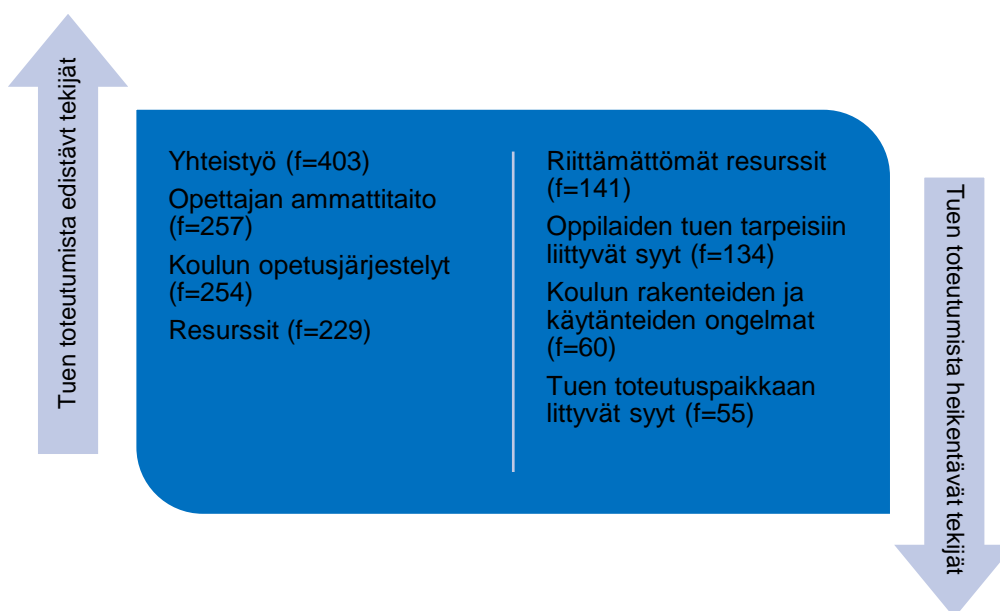
Opettajaryhmien käsitysten esiintymistä tukea heikentävistä tekijöistä kuvataan kuvaus- ja käsityskategorioittain liitteessä 3 olevassa taulukossa 2. Pyöristettynä noin kolmannes kaikista opettajaryhmistä vastasi tuen parantuneen, ja samoin noin kolmannes arvioi tuen heikentyneen omassa koulussaan. Heikentymisen suhteen opettajaryhmien käsitykset olivat hyvin yhtenäisiä, mutta parantumisen suhteen oli havaittavissa hieman eroja. Aineenopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat näkivät tilanteen valoisampana kuin luokan- ja erityisluokanopettajat. Heikentymisen syitä kuvauskategorioittain tarkastellessa voidaan sanoa, että opettajaryhmien käsitykset olivat hyvin yhteneviä lähes kaikissa kuvauskategorioissa. Vain oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvillä syillä tuen heikentymistä selittivät useammin aineen- ja erityisluokanopettajat kuin laaja-alaiset erityisopettajat ja luokanopettajat.

7.3 Tulosten yhteenveto

Tässä alaluvussa kokoaan lyhyesti tutkimuksen päätuloksia. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin opettajien käsityksiä tuen toteutumisesta edistävästä tekijöistä. Tässä tutkimuksessa opettajien käsitysten perusteella tuen toteutumisesta edistää parhaiten monessa eri muodossa toteutuva yhteistyö. Tukea edistävästä tekijöistä selkeästi suurimmaksi muodostui kuvauskategoria Yhteistyö (f=403). Muut kolme kuvauskategoriaa Opettajan ammattitaito (f=257), Koulun opetusjärjestelyt (f=254) ja Resurssit (f=229) olivat keskenään lähes yhtä suuria mainintojen määriltään. Yhteistyön osalta vastauksista piirtyi erityisesti kuva hyvän työyhteisön ja opettajan omalle työlle saaman tuen tärkeydestä tuen toteutumisessa. Opettajan ammattitaidon merkityksestä tuen toteutumiselle keskeisinä osa-alueina tämän tutkimuksen perusteella korostuvat yleinen hyvä ammattitaito sekä asenteet, työhön sitoutuminen ja koulutuksen ja tiedon määrä. Koulun opetusjärjestelyjä kuvaava kategoria oli kaikista pirstaleisin, koska se sisälsi mainintoja hyvin monenlaisista koulun käytänteistä ja tuen toteuttamisen muodoista.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajien käsitysten mukaan koulujen tärkeimmiksi opetusjärjestelyiksi nousivat riittävän pienet ryhmäkoot ja pienryhmäopetus. Resurssien osalta useimmiten mainittiin resurssit yleisesti sekä etenkin riittävät henkilöstöresurssit tuen toteuttamiseen.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, onko tuen toteutuminen opettajien käsitysten mukaan parantunut vai heikentynyt heidän koulussaan kahden viime vuoden aikana. Käsitykset paranemisesta ja heikentymisestä jakaantuivat melko tasan noin kolmanneksen kokiessa tuen parantuneen ja kolmanneksen kokiessa sen heikentyneen. Jäljelle jäävä kolmannes ei ilmaissut selkeästi kantaansa tai kertoi tilanteen pysyneen samana. Toisessa tutkimuskysymyksessä pohdittiin myös opettajien käsityksiä tuen heikentymisen syistä. Eniten tuen toteutumisen heikentymistä selitettiin riittämättömillä resursseilla ja lähes yhtä paljon mainintoja sisälsi kategoria Oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät syyt. Nämä kategoriat liittyivät vahvasti toisiinsa, koska usein koettiin näiden kahden tekijän (suuri määrä paljon tukea tarvitsevia oppilaita ja samalla riittämättömät resurssit) yhteissumman olevan tukea heikentävä tekijä. Lisäksi opettajien käsityksistä liittyen tuen heikentymisen syihin muodostettiin kuvauskategoriat Koulun rakenteiden ja käytänteiden ongelmat sekä Tuen toteutuspaikkaan liittyvät syyt. Näissä oppilaan saaman tuen nähtiin heikentyneen muun muassa suurten ryhmäkokojen, tuen epätasaisen jakautumisen sekä opettajien liian suuren työmäärän vuoksi. Kuviossa 2 esitetään vielä tutkimuksen päätulokset tutkimuskysymysten 1 ja 2 kuvauskategoriasysteemit yhdistäen.



Kuvio 2. Opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toimivuutta edistäväistä ja heikentävistä tekijöistä.

Kuviota 2 tarkastellessa voidaan todeta, että resurssit ja koulun käytänteet/järjestelyt näyttävät tässä tutkimuksessa opettajien käsitysten mukaan sekä tukea edistävinä että

heikentävinä tekijöinä. Riittävien resurssien ja hyvin toimivien rakenteiden ja käytänteiden merkitys on siis suuri, ja puutteet niissä vaikuttavat vakavasti tuen toteutumiseen. Oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät syyt kytkeytyivät tiukasti resurssikysymykseen: resurssit koettiin riittämättömiksi yhä kasvavaan tuen tarpeiden määrään vastaamaan. Yhteistyö ja opettajien ammattitaito olivat kaksi eniten tuen toteutumista edistävää erillistä kategoriaa. Toisaalta niissäkin on yhteys muihin kategorioihin: koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin täytyy olla yhteistyötä tukevia ja mahdollistavia ja sellaisia, että opettajat pääsevät sekä hyödyntämään että kehittämään ammattitaitoaan jatkuvasti.

Tutkimuskysymyksessä 3 tarkasteltiin eri opettajaryhmien käsitysten yhteneväisyyksiä tai eroja. Opettajaryhmien välillä käsitykset olivat yleisesti ottaen yhteneviä, mutta pieniä painotuseroja käsityksissä ilmeni ryhmittäin koskien lähinnä opettajien ammattitaidon ja koulun käytänteiden merkitystä tuen toteutumiselle. Tukea edistävästä tekijöistä erityisopettajat painottivat opettajan ammattitaitoa ja etenkin opettajan suhtautumista työhön muita opettajaryhmiä enemmän. Hyvät opetusjärjestelyt painoutuivat hieman enemmän laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien vastauksissa kuin erityisluokan- ja aineenopettajien. Tuen muutosten suhteen kahden viime vuoden aikana opettajaryhmien käsitykset olivat yhteneviä, etenkin heikentymisen suhteen. Aineenopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat arvioivat hieman muita ryhmiä useammin tilanteen parantuneen. Heikentymisen syitä kuvaavissa kuvauskategorioissa pientä eroavaisuutta oli ainoastaan kategoriassa Oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät syyt.

8 Luotettavuus

Tässä luvussa arvioin tutkimuksen luotettavuutta tarkastelemalla sitä validiteetin, reliabiliteetin ja yleistettävyyden kannalta.

Laadullisessa tutkimuksessa *validiteetin* (pätevyyden) arvioinnissa pohditaan, mittaako tutkimus juuri sitä ilmiön ominaisuutta, mitä halutaan tutkia. Kuinka hyvin tutkimuksen kohderyhmä, mittari, tutkimusote ja -menetelmät on valittu tutkimuskysymysten kannalta? (Hirsjärvi ym., 2005, s. 216.) Ruusuvuoren ja muiden (2010, s. 27) mukaan validiteettia vahvistavat tulkintojen perustana olevien kriteerien avaaminen, analyysiohjelmien käyttäminen sekä aineistokoosteiden tekeminen ja visualisointi ja mahdollisten poikkeustapausten tarkastelu. Tässä tutkimuksessa Atlas.ti-ohjelman käyttäminen auttoi laajan aineiston hallinnassa, ja mahdollisti aineiston tarkastelun tiivistetysti eri näkökulmista. Tulosraportoinnin yhteydessä olevilla taulukoilla pyrin osoittamaan lukijalle koosteen aineistosta kokonaisuutena.

Huuskon ja Paloniemen mukaan (2006, s. 164) fenomenografisen tutkimuksen kysymyksenasettelussa keskeistä on avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi. Tutkimuksessani analysoitavat vastaukset olivat avointen kysymysten vastauksia, joten fenomenografinen menetelmä sopi vastausten analysoimiseen. Toisaalta kysely aineistona on myös tutkimuksen rajoite, koska kysymykset olivat melko rajattuja aiheiltaan. Tutkimusaineistossa kysyttiin kolmiportaisen tuen toteutumista edistäviä asioita ja millaiseen suuntaan vastaajat kokivat kolmiportaisen tuen toteutumisen kehittyneen koulussaan viimeisten kahden vuoden aikana. Huolimatta rajaavista ehdoista kysymyksissä, osa vastaajista vastasi kysymyksiin hiekan laajemmin, mikä toi monipuolisuutta käsitysten tarkasteluun. Jotta saataisiin vielä syvällisempi ja moniulotteisempi kuvaus opettajien käsityksistä koskien kolmiportaisen tuen toteutumista, voisi tätä tutkimusta täydentää esimerkiksi teemahaastatteluilla. Usein kyselylomakkeen vastaus tuen toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä jäi melko yleiselle tasolle: esimerkiksi jos vastaaja oli kirjoittanut, että ”tuen toteutumista edistää käytänteiden kehittäminen ja paremmat resurssit”, olisi ollut hyödyllistä kysyä jatkokysymyksin tarkennusta ja perusteluja. Teemahaastattelu olisikin Kakkorin ja Huttusen (2014, s. 394) mukaan fenomenografiselle tutkimukselle luontevin aineistonkeruumenetelmä.

Tutkimuksen *reliabiliteettia* (luotettavuutta, toistettavuutta) arvioidaan laadullisessa tutkimuksessa analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kautta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan puhua tulosten *yleistettävyydestä* ja *läpinäkyvyydestä*. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 27.) Limberg (2000) toteaa, että fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu tutkijan avoimelle analyysivaiheiden ja tekemiensä ratkaisujen kuvaukselle. Kuvauskategorioiden ja empiirisen aineiston yhteydet täytyy osoittaa

läpinäkyvästi. (Limberg, 2000, s. 64.) Läpinäkyvyyteen olen pyrkinyt kuvaamalla analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti esimerkkien ja liitteiden avulla, sekä liittämällä raporttiin aineistositaatteja kategorioiden kuvauksen yhteyteen. Toisaalta fenomenografisessa tutkimuksessa kuvaukategoriat ovat aina tutkijan muodostamia; joku toinen muodostaisi samasta aineistosta erilaiset kategoriat. Tutkijan subjektiivisen roolin tiedostaminen on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää (Ahonen, 1994, s. 129-130). Luotettavuutta fenomenografisessa tutkimuksessa voi lisätä useamman tutkijan yhteistyö kategorioiden luomisessa, eli rinnakkaisluokittelija, mutta se ei opinnäytetyökontekstissa ole mahdollista ja muutenkin usein vaikeasti toteutettavissa. Rinnakkaisluokittelijan pitäisi hankkia sama teoreettinen perehtyneisyys ja perehtyä tutkijan tekemiin kategorioihin syvällisesti (Ahonen, 1994, s. 131). Toisaalta luotettavuuden arviointi ei perustu siihen, ovatko kategoriat täysin toistettavissa, vaan niiden uskollisuudelle aineistoon nähden (Limberg, 2000, s. 58). Tässä tutkimuksessa kategoriat muodostettiin kahden koodauskierroksen perusteella, ja niitä muokattiin ja yhdisteltiin useassa eri vaiheessa.

Yleistettävyys laadullisessa tutkimuksessa ei viittaa kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin siihen, pitäisikö löydetty tulos paikkansa myös suuressa joukossa tutkittavia. Enemminkin voidaan arvioida, ovatko tulokset jollain lailla yleisesti kulttuurissa jaettuja, ja esimerkiksi suhteuttaa tuloksia muihin tutkimuksiin (Ruusuvaara ym., 2010, s. 28). Ahosen (1994, s. 154) mukaan voidaan myös arvioida, ovatko kategoriat *relevantteja tutkimuksen teorian kannalta*. Tässä tutkimuksessa pyrin pohdintaluvussa osoittamaan, että kuten Ahonen (1994, s. 155) ohjeistaa, kategoriat ja luokittelu kytkeytyvät teoreettiseen viitekehykseen. Tässä tutkimuksessa teoria on koottu aihepiiriin liittyvistä eri näkökulmista, mutta yhtä varsinaista pääteoriaa ei analyysin runkona ole käytetty, vaan tuloksia pohditaan teoriaosiossa esitetyn tiedon pohjalta.

Tässä tutkimuksessa suuri vastaajajoukko mahdollistaa laajan kuvan muodostumisen kyseistä ilmiötä koskevista käsityksistä. Tutkimuksen rajoitteena on se, että vastaajat ovat vain yhdestä kaupungista. Toisaalta Suomessa kuntien ja kaupunkien välillä löytyy varmasti paljon yhtäläisyyksiä tuen toteutustavoissa, mutta toisaalta erot esimerkiksi resursseissa ja tuen järjestämisen tavoissa voivat olla suuriakin (mm. Pulkkinen ym., 2019). Fenomenografiassa on tärkeää tulkita käsityksiä oikeassa kontekstissaan (mm. Huusko & Paloniemi, 2006). Tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista selvittää kyseisen kaupungin tuen toteuttamisen kontekstia tarkemmin, mikä olisi tuonut lisäsyvyyttä tulosten tulkintaan. Toisaalta tässä tapauksessa riittänee yleisesti tieto Suomen peruskoulujärjestelmästä ja sen muutoksista, mitä olenkin teoreettisessa viitekehyksessä pyrkinyt kuvaamaan. On myös huomioitava, että laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus ei olekaan syy-seuraussuhteiden selvittäminen tai käsityksiin johtaneiden syiden selvittäminen.

Ruusuvuoren ja muiden (2010) mukaan myös sisäistä yleistettävyyttä voidaan arvioida eli aineistosta tehtyjä tulkintojen yleistettävyyttä vertaillaan koko aineistoon. Aineiston kvantifiointi voi vahvistaa tutkimuksen validiteettia, koska sillä voi alleviivata havaintojen jakautumista suhteessa koko aineistoon. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 28.) Tässä tutkimuksessa kvantifiointi toteutettiin analyysin visualisoinnin yhteydessä merkitsemällä kuvioihin merkityskategorioiden frekvenssit ja kirjoittamalla käsitysten painotuksista jonkin verran tulosten raportoinnissa. Tutkimuksessa myös tarkasteltiin käsitysten mahdollista painottumista opettajaryhmittäin laskemalla eniten mainintoja sisältävien merkityskategorioiden suhteelliset frekvenssit eri opettajaryhmiltä. Koska frekvenssit merkityskategorioissa perustuvat jo tulkinnan kautta muodostettuun luokitteluun, ei aineiston kvantifioinnin tuloksia ole syytä pitää tämän tutkimuksen päätuloksina vaan lisätietona käsitysten esiintymisen jakautumisesta aineistossa.

9 Pohdinta

Tutkimuksen viimeisessä luvussa pohdin tuloksia teoreettisen viitekehyksen valossa sekä esittän johtopäätöksiä tuloksista ja tutkimuksen pohjalta heräävistä jatkotutkimusajatuksista.

Vaikka kolmitasoisien tuen järjestelmä on ollut käytössä lähes kymmenen vuotta, vaikuttaa se edelleen olevan kehittämisvaiheessa. Eri tahoilta kuulee keskustelua paitsi onnistuneista tuen toteuttamisen käytänteistä, myös tuen toimimattomuudesta ja riittämättömyydestä oppilaalle. Monilla tahoilla on todettu tarve jakaa ja kehittää toimivia, inklusiivisia käytänteitä tuen toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa yhden kaupungin opettajien käsityksiä tuen toteutumisesta edistävistä ja heikentävistä tekijöistä. Lisäksi selvitettiin opettajien käsityksiä lähiaikojen muutoksesta tuen toteutumisen suhteen sekä tutkittiin käsitysten yhtenevyyttä opettajaryhmittäin. Tulosten yhteenvedossa (luku 7.3, kuvio 2) esitettiin tutkimuksessa opettajien käsityksistä fenomenografisen analyysin vaiheiden mukaisesti muodostetut kuvauskategoriat. Seuraavaksi käyn tuloksia läpi kuvauskategorioittain peilaten niitä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esittämäni aiempaan tutkimustietoon. Kolmannen tutkimuskysymyksen eli opettajaryhmien käsitysten vertailua pohdin niiden kuvauskategorioiden kohdalla, joissa eroja käsityksissä oli nähtävissä.

Yhteistyö oli kaikkein useimmiten vastauksissa mainittu tuen toteutumisesta edistävä tekijä. Yhteistyö toisten opettajien, sekä luokan/aineen- ja erityisopettajan välillä nähtiin tärkeäksi. Opettajat mainitsivat myös moniammatillisen yhteistyön koulun muun henkilökunnan ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella vahvistuvat muun muassa Ryti-vaaran (2012) ja Strömin ja Hannus-Gullmetsin (2015) kuvaukset siitä, että opettajan työnkuva on muuttunut yhteistyötä painottavaksi entisen ”yksin omassa luokassaan puurtamisen” sijaan. Hyvässä työyhteisössä nähtiin tärkeäksi yhteisöllinen, keskusteleva ilmapiiri. Sanat ’avoimuus’ ja ’luottamus’ esiintyivät usein vastauksissa. Nämä ovat varmasti sellaisen ilmapiirin tunnusmerkkejä, jotka myös Opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 26–27) mukaan toimivat koulun toimintakulttuurissa hyvänä esimerkkinä oppilaille yhteistyötaitojen oppimisessa. Yhteistyön onnistumisen kannalta tärkeinä tekijöinä mainittiin muun muassa tiedonkulku, työnjako ja yhteinen ymmärrys tavoitteista. Opettajat pitivät tärkeänä tuen saamista omalle työlleen. Asioiden jakamisen toisten kanssa koettiin helpottavan omaa työtaakkaa. Edellä mainittuja asioita myös Kuorelahti ja muut (2017) pitivät tärkeinä, jotta välttyttäisiin koulun toimintakulttuurin ongelmilta. Näkisin, että tämän tutkimuksen tulokset puhuvat hieman päinvastaista Ahosen (2018) tutkimuksen tulosten kanssa, jonka mukaan työyhteisö nähdään harvoin voimavarana omalle työlle ja ammatilliselle kehittymiselle. Ainakin osa opettajista mainitsee kollegoiden tiedon ja taidon sekä avun pyytämisen tärkeinä tuen toteutumisesta edistävinä tekijöinä. Tosin tässä tutkimuksessa painopiste on eri, oppilaiden tuen toteutuminen eikä opettajan

ammattillinen kehittyminen. Tulkintani mukaan tämän tutkimuksen opettajien käsityksistä välittyy yhteisöllisyyden ja yhteistyön merkityksellisyys tai jopa välttämättömyys tuen toteuttamisen kannalta.

Opettajien ammattitaito vaikuttaa opettajien käsitysten mukaan vahvasti tuen toteutumiseen. Opettajan ammattitaidon nähtiin koostuvan muun muassa sitoutuneesta, motivoituneesta suhtautumisesta työhön, ja koulutuksen tuomasta erityispedagogisesta tiedosta. Tjernberg ja Heimdahl Matsson (2014, s. 247–255) totesivat inklusiivisen koulukulttuurin vaativan opettajalta positiivista asennetta ja uskoa erilaisten oppijoiden kykyyn edistyä. Erityisopettajat ryhmänä erottuivat hieman muista painottaen enemmän sitoutumisen, motivaation ja asenteen tärkeyttä. Erityisopettajat joutuvat varmasti sekä koulutuksessa että työskennellessään erilaisten oppijoiden parissa pohtimaan tarkemmin suhtautumistaan erilaisten oppilaiden opettamiseen ja inklusioon. Erityisopettajat toimivatkin työssään konsultoivassa roolissa kolmitasoisien tuen ja inklusiivisten käytäntöjen edistämiseksi (Ström & Hannus-Gullmets, 2015, s. 128–129). Erityisopettajien ammattitaitoa ja tukea tuen toteuttamisessa arvostettiinkin vastausten mukaan paljon. Pesosen ja muiden (2016) ja Mannisen (2015) tutkimustulokset osoittivat, että koulun ilmapiirin ja arvojen merkitys on suuri etenkin vaativaa erityistä tukea tarvitsevien osallisuudelle ja kuuluvuuden tunteelle koulussa. Tässä tutkimuksessa opettajien mainitsemat oikeudenmukainen, ennakkoluuloinen ja tasa-arvoinen suhtautuminen oppilaisiin ovat tärkeitä arvoja inklusiivisen koulun toimintakulttuurissa. Myönteinen suhtautuminen erilaisiin oppilaisiin ja taito erilaisten opetusryhmien opettamiseen nostettiin keskeisiksi arvoiksi myös Teacher Education for Inclusion-projektissa (Watkins & Donnelly, 2014). Toisaalta Mobergin (2019) kuvailema epäileväinen asenne inklusion toteutumisesta kohtaan näkyi myös osassa vastauksista, joissa arveltiin tuen heikentymisen johtuvan inklusiosta.

Koulujen toimivat tai toimimattomat käytänteet olivat yksi tutkimuksen opettajien käsityksissä tuen toteutumiseen vaikuttava kuvauskategoria. Hyvistä tukemisen käytänteistä nimettiin muun muassa joustava ryhmittely, yhteisopettajuus, eriyttäminen, tukiopetus ja lukujärjestykseen liittyen esimerkiksi palkki- ja jakotunnit. Tulos on myös linjassa Saloviidan (2018b) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan inklusiivisista opetusmenetelmistä eriyttäminen on yleisintä ja yhteisopettajuus myös kasvussa. Myös eri tukikeinojen esiintyminen monipuolisesti vastauksissa on yhtenevä Lintuvuoren ja muiden (2018) toteaman tukemisen keinojen monipuolistumisen kanssa. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että tuen käytännöt ovat yhdessä suunniteltuja ja sovittuja, sekä hyvin tiedotettuja ja ohjeistettuja. Opettajaryhmistä etenkin laaja-alaiset erityisopettajat sekä luokanopettajat painottivat hyviä käytänteitä ja tukemisen eri muotoja. Tätä saattaa selittää se, että kyseiset ryhmät tekevät usein yhteistyötä keskenään oppilaiden tukemisessa, ja toteuttavat esimerkiksi yhteisopettajuutta, jolloin yhteisten, hyvin tiedossa olevien ja toimivien käytäntöjen merkitys korostuu.

Kysymys riittävien resurssien merkityksestä koulussa nousi selvästi esiin opettajien käsityksissä. 'Resurssi'-sanalla tarkoitetaan yleisesti voimavaroja, mahdollisuuksia tai keinoja (Kotimaisten kielten keskus). Tämän tutkimuksen kontekstissa resursseilla tarkoitetaan ainakin rahaa, henkilöstön määrää, aikaa ja materiaaleja. Resurssit nousivat esille sekä tukea edistävänä tekijänä, että etenkin vastauksissa, joissa opettajat arvioivat tukea heikentäneitä syitä koulussaan. Riittämättömät resurssit, etenkin puutteelliset henkilöstöresurssit suhteessa tukea tarvitsevien määrään olivat opettajien käsitysten mukaan suurin tukea heikentänyt tekijä heidän kouluissaan. Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista esimerkiksi verrata tutkimuskaupungin resursseja muiden kaupunkien opetukseen käyttämiin resursseihin, joten on mahdollista sanoa, onko kyseisessä kaupungissa vähäiset resurssit suhteessa tukea tarvitsevien määrään esimerkiksi muuhun Suomeen verrattuna. Toisaalta monissa muissakin tutkimuksissa on todettu opettajien kokevan resurssien olevan riittämättömät ja vaikeuttavan tuen toteutumista (mm. Paju ym., 2018; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 95–97). Tämän tutkimuksen tulokset kertoivat samaa kuin aiemmat tutkimukset, että opettajien ja etenkin erityisopettajien määrän koetaan olevan liian vähäinen tukea tarvitsevien määrään nähden. Koettiin, että etenkin jos luokassa on monia tukea tarvitsevia, yksi aikuinen ei riitä antamaan tarpeeksi tukea oppilaille. Yksi mediassa ja tässä tutkimuksessakin esille tullut toteamus on, että "siirryttäessä lähikouluun, resurssit eivät seuranneet oppilasta". Osittain voi ehkä olla kyse resurssien huonosta kohdentamisesta uudessa tilanteessa tai sitten siitä, että harmillisesti samaan aikaan säästetään opetuksen resursseista, kun oppilaiden sijoittumista lähikouluun lisätään. Onhan rahoitusjärjestelmän muuttumisen seurauksista samaan aikaan tuen järjestelmän muutoksen kanssa oltukin huolissaan (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 79–81), puhumattakaan kaupunkien ja kuntien erilaisista ratkaisuista.

Aineistosta välittyi vahvasti viesti siitä, että tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut, erään vastaajan sanoin jopa "räjähdysmäisesti". Tuloksissa tuen heikentymisen syiden yksi kategoria Oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät syyt kuvasi opettajien näkökulmasta sekä oppilaiden haasteellisuutta tai "vaikeaa oppilaisainesta" että opettajien huolta yksittäisten oppilaiden suurista vaikeuksista esimerkiksi mielenterveyden alueella. Mietola (2014) kirjoittaakin, että Suomessa ja myös muissa maissa on 2000-luvulla kuumentunut keskustelu koskien "ongelmallisten oppilaiden ja perheiden määrällistä lisääntymistä ja ongelmien laadullista 'pahenemista'". Hän myös kirjoittaa, että yksi sosiologisesti virittynyt tulkinta tukea tarvitsevien määrän kasvusta on normaalisuuden rajojen kaventuminen: esimerkiksi lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia olisi ennen tulkittu helpommin mahtuvan niin sanotun normaaliopetuksen piiriin kuin nyt (Mietola, 2014, s. 13). Tämän suuntaisia pohdintoja esittikin eräs aineiston opettaja todeksaan, että osittain tukea tarvitsevien kasvun syynä on parantunut tuen tarpeiden tunnistaminen. Hän kuitenkin jatkaa, että "myös oppilaiden vaikeudet ovat lisääntyneet". Lasten ja

nuorten lisääntynyt pahoinvointi ei tunnu koskevan vain tutkimuskaupunkia, vaan on laajempi yhteiskunnallinen huoli maassamme. Viime vuosina asiaan onkin yritetty tarttua monenlaisilla toimilla. Yhtenä koulua koskettavana toimenpiteenä voi mainita uudistuneen Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013), joka painottaa yhteisöllistä oppilaiden hyvinvointia ja osallisuutta edistävää toimintakulttuuria.

Tämän tutkimuksen perusteella välittyy samankaltainen käsitys kuin monista aiemmista tutkimuksista (mm. Kuorelahti & Lappalainen, 2017; Moberg & Savolainen, 2003; Moberg ym., 2019, s. 8; Monsen ym., 2014), joiden mukaan haastavimmaksi opetettaviksi inklusiivisessa luokassa koetaan oppilaat, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia. Monet opettajat mainitsivat oppilaiden käytöksen aiheuttavan huolta muun muassa muiden keskittymisen tai turvallisuuden osalta. Oppilaan tuen tarpeisiin liittyvillä syillä tuen heikentymistä selittivät hieman muita opettajaryhmiä useammin aineenopettajat ja erityisluokanopettajat. Pohdin, onko tässä merkitystä tulosten kannalta sillä, että kyseisissä opettajaryhmissä on enemmän yläkoulun luokkien 7-9 opettajia (ks. Taulukko 1, s. 30). Kaikista haasteellisimmin käyttäytyvät oppilaat ovat usein erityisluokanopettajan ryhmissä, ja yläluokilla käytöksen ja tunne-elämän ongelmat saattavat kärjistyä myös ehkä pitkään jatkuneiden haasteiden vuoksi.

Yhdeksi heikentymisen syitä koskevaksi kuvauskategoriaksi muodostui Koulun käytänteiden ja rakenteiden ongelmat. Tässä kategoriassa tukea nähtiin heikentävän muun muassa vastuunjaon epäselvyydet ja opettajien vaihtuvuus sekä tuen epätasainen jakautuminen. Koska koettiin mahdottomaksi tukea riittävästi kaikkia tukea tarvitsevia, koettiin tuen jakautumisessa epätasa-arvoisuutta. Esimerkiksi aineistossa saatettiin kertoa ryhmässä olevan yhtä aikaa paljon tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia sekä lisäksi suomen kielen oppimiseen runsaasti tukea tarvitsevia oppilaita. Tässä tutkimuksessa eivät tule ilmi kaupungin sisäiset alueiden erot. Kun pääkaupunkiseudulla puhutaan paljon alueellisesta eriarvioistumisesta ja sen ehkäisemisestä, olisi kiinnostavaa tietää, koetaanko sosioekonomisesti matalammilla alueilla kouluissa enemmän resurssien riittämättömyyttä suhteessa tukea tarvitsevien määrään. Olisi myös kiinnostavaa vertailla eri kaupunkien suomen kielen oppimiseen tukea tarvitsevien oppilaiden saamaa tukea, ja miten eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden määrä huomioidaan koulujen resursseissa.

Vastauksista ilmeni myös käsitys opettajakunnasta, joka kompensoi riittämättömiä resursseja antamalla kaikkensa ja työskentelevänsä jopa oman jaksamisen kustannuksella. Monissa vastauksissa koettiin opettajien työmäärän lisääntyneen parin vuoden sisällä ja aiheuttavan opettajille uupumusta. Lisääntynyt paperityö eli esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen täyttäminen oli yksi tekijä, minkä opettajat kokivat tukea heikentävänä. Toisaalta joissakin vastauksissa asiakirjojen koettiin olevan hyödyllisiä ja tukevan opettajan työtä. Pedagogiset asiakirjat

hakevat ehkä kunnissa vielä muotoaan ja samoin kouluissa niiden täyttämisen ja työvälineenä hyödyntämisen tavat. Olisikin kiinnostava tutkimusaihe vertailla eri kuntien pedagogisia asiakirjoja, ja opettajien kokemuksia niiden käyttämisestä tuen toteuttamisen työvälineenä. Pohdin myös, selkeytyisikö ja tehostuisiko pedagogisten asiakirjojen hyödynnettävyys tuen toteuttamisessa, jos Suomessakin kehitettäisiin Björnin ym. (2018) peräänkuuluttamia systemaattisempia arviointi- ja opetusmenetelmiä eri tuen tasoille ja tuen tasolta toiselle siirtymisen arviointiin.

Viimeinen tuen heikentymisen syitä selittävä kuvauskategoria oli Tuen toteutuspaikkaan liittyvät käsitykset. Pienryhmien vähentäminen, lakkauttaminen tai riittämättömyys koettiin tukea heikentävänä monen oppilaan kohdalla. Enimmäkseen vastaukset koskivat huolta tukea saavan oppilaan riittämättömästä tuesta, mutta myös muun ryhmän oppimisen vaikeutumista. Pienryhmäopetus oli eniten mainittu erillisistä tukemisen muodoista. Pienryhmäopetuksella osa tarkoitti joustavaa ryhmittelyä ja osa-aikaista erityisopetusta, kun taas osa kokoaikaista pienryhmässä olemista. Aika monissa vastauksissa puhuttiin tuen epätasaisesta jakaantumisesta, ja todettiin huonoksi tukea tarvitsevien määrän nousemisen liian suureksi yhdessä luokassa. Tutkimustulokset (Hienonen ym., 2018) puhuvat myös sen puolesta, että oppiminen saattaa heikentyä, jos yli viidesosa oppilaista luokassa on tukea tarvitsevia. Tällaisessa tapauksessa saattaa käydä niin, miten aineiston opettajat kuvasivat, että kaikille ei riitä tukea ja esimerkiksi eniten käytöksellä oireilevat vievät huomiota oppimisvaikeuksiin tukea tarvitsevilta. Opettajien käsityksen mukaan liian suuret luokkakoot heikentävät tuen toteutumista.

Tämä tutkimus herätti kysymyksiä kaikista vaativinta tukea tarvitsevien ja haasteellisesti luokissa käyttäytyvien oppilaiden tuen toteutumista. Tutkimuksen opettajilla oli huolta oppilaista, joilla on suuria pulmia koulussa ja luokassa olemisen suhteen. Opettajat saattoivat kokea riittämättömyyttä heidän yksilöllisen kohtaamisensa ja tuen toteutumisen suhteen, etenkin vaativaa tukea tarvitsevien oppilaiden ollessa suurissa opetusryhmissä. Tutkimukset, joissa selvitetään onnistuneita käytäntöjä erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta inklusiivisessa ympäristössä ovat varmasti lähivuosina tarpeellisia, jotta saadaan ymmärrystä oppilaan näkökulmaan ja apua monen opettajan työhön.

Kokemuksen ja käsitteiden tutkiminen ja niistä saatavan tiedon ”palauttaminen kentälle” ei ole aivan yksinkertaista, kuten Otonkorpi-Lehtoranta ja Ylöstalo (2015) huomauttavat pohtiessaan kokemusten, tiedon ja vallan suhdetta. Joudutaan esimerkiksi pohtimaan kysymystä, kenen ja millaiset kokemukset saavat tiedon aseman. He toteavat, että tutkimuksellisesti kokemuksia ei voi ottaa kuvauksena asioiden tilasta. Kuitenkin kokemukset tulee ottaa vakavasti tutkimuksen kohteina hahmottaen samalla niiden kietoutumisen laajempiin yhteiskunnallisiin yhteyksiin ja vallan mekanismeihin. (Otonkorpi-Lehtoranta & Ylöstalo, 2015, s. 221-245.) Tässä

tutkimuksessa tämä voisi tiivistetysti tarkoittaa sen tutkimuksen rajoituksen huomaamista, että opettajien käsitykset kolmitasoisien tuen toteutumisesta ovat rakentuneet tiettyjen rakenteiden, lain ja resurssien puitteissa toimiessa oman kaupunkinsa ja koulun kontekstissa. Tuloksina saatuja tukea edistäviä ja heikentäviä tekijöitä ei voi suoraan pitää yleistettävänä tietona, mutta toisaalta vakavasti otettavana käsitysten kautta piirtyvänä kuvauksena tämän hetkisestä tilanteesta. Tämä tutkimus tarjosi tietyllä tavalla näkökulman myös niiden ristiriitojen näkemiseen, mitkä asiat opettajien käsitysten mukaan edistäisivät ja edistävätkin tuen toteutumista, ja mitkä käytännössä koulun arjessa heikentävät sitä. Tämän tutkimuksen rajoituksena oli kuitenkin se, että vaikka opettajien käsityksistä saatiin melko laaja kuva suuren aineiston ansiosta, jäivät tulokset melko pinnalliselle tasolle kyselylomakeaineiston lyhyehköjen vastausten vuoksi. Jotta saataisiin pureuduttua tarkemmin johonkin tuen toteutumisesta edistävään käytäntöön, olisi aihetta tutkittava esimerkiksi haastatteluilla ja havainnoimalla. Yksi jatkotutkimusaihe olisikin tarkempi haastattelua tai luokkahavainnointia sisältävä tutkimus hyvistä yhteistyömenetelmistä esimerkiksi opetusryhmissä, joissa on vaativaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Ahonen (1994) kirjoittaa, että fenomenografisen tutkimuksen merkitys perustuu johtopäätösten teoreettiseen yleisyyteen: johtopäätökset kuvaavat ja selittävät käsityksiä. Hänen mukaansa lukija voi hyödyntää tuloksia ajattelun tasolla verraten omia tulkintojaan ilmiöstä tutkijan kategorioihin (Ahonen, 1994, s. 152.) Opettajan työhön kuuluu keskeisesti omien käsitysten reflektointi ja omien näkemysten jakaminen toisten kanssa. Dialogisuus on myös fenomenografisen tutkimuksen perushenkeä Kakkorin ja Huttusen (2014, s. 394) mukaan: ihmisten käsityksiä ja perusteluita käsityksille halutaan heidän mukaansa tutkia dialogin edistämisen vuoksi. Tämä sopii myös tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan muun muassa yhteistyö korostuu tuen toteutumisesta edistävänä tekijänä. Työyhteisön opettajien käsitysten ja tietojen jakaminen luo pohjan koulun käytänteiden kehittämiseksi ja samalla jokaisen opettajan ammattitaidon kehittymiseksi. Mielestäni tästä tutkimuksesta voi olla hyötyä opettajaksi opiskelevalle tai opettajalle, joka haluaa pohtia tuen toteutumisesta kouluissa yleisesti tai omassa koulussaan, ja reflektoida omaa osuuttaan tuen toteutumisessa. Tutkimus voi antaa ajatuksia siitä, mihin asioihin voi koulun käytänteissä kiinnittää huomiota, tai mitä asioita voisi omassa ammattitaidossaan kehittää.

Lopuksi tutkimuksen tuloksia voisi peilata koulun toimintakulttuurin käsitteeseen. Hargreaves ja Fullan (2012) painottavat yhteisöllistä koulukulttuuria, joka rakentaa opettajan ammatillisuutta ja yhteisön sosiaalista pääomaa, ns. kollektiivista ammatillista kyvykkyyttä. Yhteistyö ja ammattitaito nousivat tässä tutkimuksessa opettajien käsitysten mukaan tärkeimmiksi asioiksi tuen toteuttamisessa. Ne ovat tiiviisti yhdessä esiintyviä asioita: yhteistyössä toisten kanssa opettajan ammattitaito kehittyy (mm. Ahonen, 2018), ja toisaalta opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky yhteistyöhön (mm. Rytivaara, 2012). Koulun käytänteiden ja rakenteiden koettiin myös joko edistävän tai heikentävän tuen toteutumista, samoin kuin resurssien. Kuten moneen

kertaan todettu (mm. Lakkala, 2008a; Solis ym., 2012, s. 498), inklusiivinen ja kollaboratiivinen opetus ja koulu vaativat onnistuakseen riittäviä resursseja ja tukea muun muassa rehtorilta ja oppilashuollolta. Tämän tutkimuksen mukaan koulun rakenteiden täytyisi olla yhteistyötä ja esimerkiksi yhteistä suunnittelu-aikaa tukevia. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrän luokissa ei tulisi olla liian suuri, ja resursseja suhteessa tukea tarvitseviin tulisi olla tarpeeksi ja resurs-sien jakautumiseen asianmukaisesti olisi kiinnitettävä huomiota.

Lähteet

- Ahonen, E. (2018). *Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 25. Helsinki: Unigrafia.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models – Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform*. Helsinki Studies in Education, nro 13. Helsinki: Unigrafia.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa - lyhyt historia ja nykytila. Julkaisussa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 119–142). Kasvatusalan tutkimuksia, Nro 75. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disabilities*. Q. 39, 58–66. Haettu 17.6.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>.
- Björn, P.M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L.S. and Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in Psychology* 9:800, 1–10. Haettu 12.6.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 47–63). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 286–294. Haettu 17.6.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>.

- Ghinst, M.V., Bourguignon, M., Niesen, M., Wens, V., Hassid, S., Choufani, G., Jousmäki, V., Hari, R., Goldman, S. & De Tiège, X. (2019). Cortical Tracking of Speech-in-Noise Develops from Childhood to Adulthood. *Journal of Neuroscience*, 39(15), 2938–2950. Haettu 27.2.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1732-18.2019>.
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioidiologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 9(4), 8–23.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. Haettu 11.7.2019, saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.
- Hautamäki, J., & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 15–24). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Harjoittelu opettajankoulutuksessa, opettajan pedagogiset opinnot. Haettu 4.6.2019, saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteellinen-tiedekunta>.
- Hienonen, N. & Lintuvuori, M. (2018). Opetuksen toteutuspaikka yläkoulussa – erilaiset opetusryhmät ja osaaminen. Julkaisussa Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 75–80). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R., & Vainikainen, M-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction*, 58, 80–87. Haettu 10.12.2018, saatavilla: [10.1016/j.learninstruc.2018.05.005](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005).
- Hietanen-Peltola, M., Vaara, S. & Laitinen, K. (2019a). Koulukuraattoripalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhoitoon seurannasta 2018. Tutkimuksesta tiiviisti 4/2019. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Hietanen-Peltola, M., Vaara, S. & Laitinen, K. (2019b). Koulupsykologipalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhoitoon seurannasta 2018. Tutkimuksesta tiiviisti 5/2019. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., & Fiorello, G. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497–504. Haettu 6.6.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1002/pits.1038>.

- Huusko, M. & Jokinen, S. (2001). *"En minä, mutta pojat". Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2006): 2, 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31:1, 140–150.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 15–54). Tampere: Vastapaino.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 395–410). Tampere: Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Luokanopettajakoulutus, Opetusohjelma 2018–2019. Haettu 4.6.2019, saatavilla: https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/copy_of_opetusohjelmakandi
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.), *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä* (s. 367–400). Tampere: Tampere University Press.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 2(2010), 152–166.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–78). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kivirauma, J. (2017). Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi – luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 33–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan*. Väitöskirja: Lapin yliopisto.
- Kotimaisten kielten keskus. Kielitoimiston sanakirja. www.kotus.fi. Viitattu 5.12.2019.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 85–110). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Puukari, S. (2017). Suuntaviivoja erityisopetuksen ja ohjauksen yhteistyöhön. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 323–328). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277–297). Tampere: Vastapaino.
- Kupiainen, S. (2018). Yksi peruskoulu, monenlaisia luokkia? *E-erika-verkkojulkaisu*, 1/2018, 15–23. Haettu 26.7.2019, saatavilla: <file:///C:/Users/omistaja/Downloads/46-Artikkelin%20teksti-149-1-10-20190207.pdf>

- Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2016). *Luokkakoko*. Kasvatusalan tutkimuksia 72. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Lakkala, S. (2018). Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. *E-erika-verkkajulkaisu* 2/2018, 30–36. Haettu 5.12.2019, saatavilla: https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf.
- Laajalahti, A. & Herkama, S. (2018). Laadullinen analyysi Atlas.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 106–133). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. Perusopetuslaki 642/2010. Haettu 1.11.2018, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.
- Lakkala, S. (2008a). *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Haettu 6.8.2018, saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>.
- Lakkala, S. (2008b). Inklusion pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikka? Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.), *Kasvatuspsykologisia näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi* (s. 46–59). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lakkala, S. & Määttä, K. (2011). Toward A Theoretical Model Of Inclusive Teaching Strategies – An Action Research In An Inclusive Elementary Class. *Global Journal of Human Social Science Volume 4 Issue 8 Version 1, November 2011*, 30–40.
- Lakkala, S., Turunen, T. A., Kangas, H., Pulju, M., Kuukasjärvi, U. & Autti, H. (2017). Learning inter-professional teamwork during university studies: a case study of student-teachers' and social work students' shared professional experiences. *Journal of Education for Teaching*, 43:4, 414-426.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 16. Number 1/2016, 46–56.
- Lam, H.C. (2017). Using phenomenography to investigate the enacted object of learning in teaching activities: the case of teaching Chinese characters in Hong Kong pre-schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61:2, 169–186.
- Lappalainen, K. & Mäkihönko, M. (2004). Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan- ja opettajankoulutukselle. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.), *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta* (s. 61–76). Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Launonen, K. & Roisko, E. (2008). Viestinnän ja vuorovaikutuksen kuntoutushaasteet. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & Z. Suikkanen (toim.), *Kuntoutus* (s. 608–623). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- LeDoux, C., Graves, S-L. & Burt, W. (2012). Meeting the Needs of Special Education Student in Inclusion Classrooms. *Journal of American Academy of Special Education Professionals*. Winter 2012, 20–34.

- Limberg, L. (2000). Phenomenography: a relational approach to research on information needs, seeking and use. *New Review of Information Behaviour Research*, Vol 1, 51–67. Haettu 7.8.2019, saatavilla: <http://hb.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A870934&dswid=-4951>.
- Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 15–24). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2018). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt. Julkaisussa Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 102–120). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Lintuvuori, M. & Vainikainen, M-P. (2018). Alueelliset erot. Julkaisussa Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J. Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 67–74). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Luomanen, J. (2010). Strausslainen Grounded Theory-menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 351–371). Tampere: Vastapaino.
- Manner, M. (10/2019). Tukijat horjuvat. *Opettaja-lehti*, s. 12–15.
- Manninen, S. (2015). Eryistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa- kasvattajien käsityksiä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 25(1), 32–50. Haettu 7.8.2019, Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/02/Manninen.pdf>.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), *Qualitative Research in Education – Focus and Methods* (s. 141–161). London: Falmer Press.
- Mielipidekirjoitus (6.3.2019). Inklusiivinen opetus ei sovi kaikille – Espoon pitää säilyttää koulujen pienryhmät. *Länsiväylä-verkkolehti*. Haettu 6.8.2019, saatavilla: <https://www.lansivayla.fi/blogi/751298-inklusiivinen-opetus-ei-sovi-kaikille-es-poon-pitaa-sailyttaa-koulujen-pienryhmat>.
- Mielipidekirjoitus (20.3.2019). Jätän heikoimmat oppilaani heitteille, koska on pakko. En pysty noudattamaan opetussuunnitelmaa, koska siihen ei ole varaa. *Helsingin sanomaverkkolehti*. Haettu 6.8.2019, saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006040778.html>.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsinki: Unigrafia. Haettu 20.8.2019, saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135619/hankalae.pdf?sequence=1>.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K. Kuorelahti, M. & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. Haettu 31.5.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>.

- Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, (26)2003, 21–31.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2009). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 47–74). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Monsen, J., Ewing, D., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes toward inclusion perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environment Research*, 17, 113–126. Haettu 31.5.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>.
- Mäkitalo, O. (2008). *Huumevalistus ja sen muunnelmia. Opettajien käsityksiä ehkäisevään huumetyöhön suuntautuneesta koulukasvatuksesta ja opetuksesta*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nykänen, S., Risku, M. & Puukari, S. (2017). Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 309–321). Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ:n selvitys kolmiportaisen tuen toteutumisesta. (2017). *Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?* OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Haettu 29.5.2019, saatavilla: https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportainen_tuki_final_sivuittain.pdf.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). Säädökset ja ohjeet. Yksilökohtainen oppilashuolto oppimisen ja koulunkäynnin tuen rinnalla. Haettu 31.5.2019, saatavilla: https://www.opi.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestamisen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto/yksilokohtainen_oppilashuolto.
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Viitattu 19.6.2019, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.
- Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. (2015). Kokemuksia kokemuksista. Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 221–245). Tampere: Nuorisotutkimusseura ry.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as Drivers for Improving Inclusion in Teaching Pupils with Special Educational Needs. *Journal of Education and Learning*, 3(2018), 11–22. Haettu 31.5.2019, saatavilla: <http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>.
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. (2016). Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31:1, 59–75. Haettu 6.8.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138>.
- Pinola, M. (2008). Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.

- Pirttimaa, R. & Takala, M. (2011). Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa M. Takala (toim.), *Eryityspedagogiikka ja kouluikä* (s. 180–188). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O.-P. (2017). Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 38–62). Kummi: arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja, 16. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Eryitysoptuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 79–105). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Pirttimaa, R. & Jahnukainen, M. (2019). Principals' views on changes in the provision of support for learning and schooling in Finland after educational reform. *Journal of Educational Change* 20(2019), 137–163. Haettu 19.6.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9334-3>.
- Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (2017). Johdanto. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 9–17). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 453. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmi, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 38–62). Kummi: arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja, 16. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 333–352). Tampere: Vastapaino.
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2018a). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. Haettu 31.5.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>.
- Saloviita, T. (2018b). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(2018), 560–575.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2012), 51–68. Haettu 31.5.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>.
- Siiskonen, T., Alila, S., Hännikäinen, T., Pitkänen, K., Walle, P., Kaakkurinniemi, E. & Häyrynen, E. (2017). Valteri oppimisen ja koulunkäynnin tukena. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 295–308). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools* 49(5), 498–510.
- Spratt, J. & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
- Ström, K. & Hannus-Gullmets, B. (2015). From special (class) teacher to special educator - the Finnish case. Teoksessa D.L. Cameron & R. Thygesen (toim.), *Transitions in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practice* (s. 115–134). New York: Waxmann Publishing Co.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. (2017.) Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 3.11.2018, saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html.
- Suomen YK-Liitto. (2015). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Somero: Suomen YK-Liitto. Haettu 3.11.2018, saatavilla: https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science Spain. Haettu 3.11.2018, saatavilla: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Uutinen Yle.fi-sivustolla 24.2 2019: Erityisluokkien vähentäminen toi kouluihin kaaoksen: Lapselle se voi olla heitteillejätö ja opettajalle hyppy syvään päähän. Haettu 27.2.2019, saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10657582>.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching, *Theory Into Practice*, 45:3, 239–248. Haettu 24.8.2019, saatavilla: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hiltavuori, T. (2014). Conceptual Change in Adopting the Nationwide Special Education Strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. (2013). Education is special for all – the Finnish Support model. *Belltz Juventa, Gemeinsam Leben*, 2, 67–78.
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture, *European Journal of Special Needs Education*, 29:2, 247–256. Haettu 24.8.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336>.
- Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., Hautamäki, J. & Hotulainen, R. (2015). Tukea tarvitsevien oppilaiden ajattelutaitojen kehittyminen erikokoisissa luokissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti - NMI-Bulletin* 25(3), 36–51.
- Vainikainen, M.-P., Hienonen, N. & Hotulainen, R. (2017). Class size as a means of three-tiered support in Finnish primary schools. *Learning and Individual Differences* 56(2017), 96–104. Haettu 5.6 2019, saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608017301000>.
- Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2018). Erityistä tukea saavien oppilaiden osaamisen ja minäkäsityksen kehitys erilaisissa luokissa. Julkaisussa Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J. Keskinen, H.-L. & Hotulainen, R. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta*

- toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 81–84). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J. Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 137–148.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2017). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 107–133). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286. Jyväskylä.
- Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (s. 100–112). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehmas, H. (2015). *Arvottomuudesta osallisuuteen. Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen pohjana*. Tampere: Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Watkins, A. & Donnelly, V. (2014). Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion. *Global Education Review*, 1 (1), 76–92.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development Vol. 24 (4)*, 321–334.

Liitteet

Liite 1. Lista merkityskategorioista kysymys 1

Yhteistyö yleisesti 133
Hyvä ammattitaito yleisesti 72
Resurssit yleisesti 61
Erityisopettajan ammattitaito 48
Erityisopettajaresurssi 46
Moniammatillinen yhteistyö 46
Henkilöstöresurssit yleisesti 43
Yhteistyö erityisopettajan kanssa 40
Sitoutuminen 39
Koulutus 33
Aikaresurssi 31
Asenne 29
Erityisopettajan tuki 29
Yhteistyö kodin ja koulun välillä 29
Pienet ryhmäkoot 28
Avustajaresurssi 27
Hyvät käytänteet 25
Hyvä ilmapiiri 24
Pienryhmäopetus 20
Rakenteet 18
Johdon tuki 17
En tiedä/osaa sanoa 17
Yhteissuunnittelu aika 15
Yhteisopettajuus 15
Tuki ja apu kollegoilta 15
Avustaja 15
Avoimuus ja luottamus 14
Oppilaan parhaan edistäminen 14
Joustavat opetusjärjestelyt 14
Yhteistyö oppilashuollon kanssa 12
Tiedonkulku 11
Tieto aiheesta 11
Hyvä henkilökemia 10

Tuen tarpeen tunnistaminen ja puuttuminen 9

Tehokas ajankäyttö 8

Vähemmän byrokratiaa ja paperityötä 7

Joustavuus 7

Resurssien kohdentaminen 7

Resurssit opetusjärjestelyihin 7

Resurssit muuhun 6

Asiakirjat 6

Palkit 6

Muut pedagogiset keinot 6

Resurssiopettajuus 6

Yhteinen ymmärrys asioista 6

Yhteistyö jonkin opettajaryhmän välillä 6

Muu yhteistyö 6

Suunnittelu 6

Arviointi 5

Tilat ja ympäristö 5

Tuen kohdentaminen 5

Selkeä työnjako 5

Oma laaja-alainen joka luokka-asteella 5

Joustava ryhmittely 5

Eriyttäminen 5

Jakotunnit 4

Ohjeistus 4

Motivaatio 4

Yksilöllinen huomioiminen 4

Tukiopetus 3

Struktuuri 2

S2-opetus/kotouttaminen 2

Tukea tarvitsevien tasainen ryhmittely 1

Liite 2. Lista merkityskategorioista kysymys 2

Suuri tukea tarvitsevien määrä 69

Resurssit yleisesti 47

Erityisopettajaresurssit 36

Haastava oppilasaines 24

Pienryhmien vähentäminen 23

Avustajaresurssit 23

Suuret luokkakoot 19

Opettajien työn lisääntyminen 16

Suuri oppilasmäärä 15

Ei riittävää tukea oppilaalle 15

Tuen epätasainen jakautuminen 14

Rakenteiden ja käytänteiden toimimattomuus 13

Oppilaan kielitaidon haasteet 13

Tuen toteutuspaikka suuressa ryhmässä 13

Henkilöstöresurssit 11

Tilaongelmat 9

Oppilaiden suuret haasteet 9

Epäpätevät työntekijät 5

Aikaresurssi 5

Muut resurssit 4

Opettajalla ei riittävää osaamista 4

Opettajien vaihtuvuus 3

Liite 3. Opettajaryhmien käsitysten yhtenevyyden vertailu

Kysymys 1: Tukea edistävät tekijät

		1.1 Työteh- tävä: aineen- opettaja/ lehtori (N=276)	1.1 Työteh- tävä: erityis- luokanopet- taja (N=92)	1.1 Työteh- tävä: laaja- alainen eri- tyisopettaja (N=95)	1.1 Työteh- tävä: luo- kanopet- taja (N=384)	Yh- teen- sä *
kuvaus- kategoriat	1_YHTEISTYÖ	112 40,6 %	42 45,7 %	46 48,4 %	180 46,9 %	380
	1_OPETTAJAN_AM- MATTI-TAITO	78 28,3%	33 35,9%	37 38,9 %	103 26,8 %	251
	1_HYVÄT_OPETUS-JÄR- JESTELYT/KÄYTÄNNÖT	66 23,9 %	23 25,0 %	38 40,0 %	123 32,0 %	250
	1_RESURSSIT	57 20,7 %	18 19,6 %	22 23,2%	91 23,7 %	188
käsitys-ka- tegoriat Yhteistyö	1_YHTEISTYÖ_yhteistyö eri tahojen välillä	62 22,5 %	25 27,2 %	36 37,9 %	128 33,3%	251
	1_YHTEISTYÖ_Hyvä työ- yhteisö	28 10,1 %	8 8,7 %	6 6,3 %	28 7,3 %	70
	1_YHTEISTYÖ_Tuki työ- hön	22 8,0 %	9 9,8 %	5 5,3 %	25 6,5 %	61
käsitys-ka- tegoriat Opettajan ammatti- taito	1_OPETTAJAN AMMATTI- TAITO_Hyvä ammattitaito	48 17,4%	11 12,0 %	13 13,7 %	46 12,0 %	118
	1_OPETTAJAN AMMATTI- TAITO_Opettajan suhtautu- minen työhön	23 8,3%	14 15,2 %	20 21,1 %	35 9,1 %	92
	1_OPETTAJAN AMMATTI- TAITO_Koulutus ja tieto	9 3,3%	8 8,7 %	5 5,3 %	22 5,7 %	44
käsitys-ka- tegoriat Koulun opetus-jär- jestelyt	1_KOULUN OPETUSJÄR- JESTELYT_Hyvät käytän- teet	36 13,0 %	10 10,9 %	20 21,1 %	72 18,8%	138
	1_KOULUN OPETUSJÄR- JESTELYT_Erilaiset tuki- muodot	30 10,9 %	13 14,1%	18 18,9 %	53 13,8 %	114
käsitys-ka- tegoriat Resurssit	1_RESURSSIT_henkilöstö- resurssit	23 8,3%	8 8,7 %	13 13,7 %	48 12,5 %	92

1_RESURSSIT_resurssit ja niiden kohdentaminen	24 8,7%	7 7,6 %	6 6,3 %	31 8,1%	68
1_RESURSSIT_muut resurssit	12 4,3 %	5 5,4 %	3 3,2 %	24 6,3 %	44

Kysymys 2: Tuen toteutumisen muutokset omassa koulussa ja tukea heikentäneet tekijät

		1.1 Työtehtävä: aineenopettaja/lehtori N=276	1.1 Työtehtävä: erityisluokanopettaja N=92	1.1 Työtehtävä: laaja-alainen erityisopettaja N=95	1.1 Työtehtävä: luokanopettaja N=384	Yhteensä *
käsitys tuen muutoksesta	2_Parantunut	91 33,0 %	23 25 %	33 34,7 %	102 26,6 %	249
	2_Heikentynyt	76 27,5 %	27 29,3 %	27 28,4 %	102 26,6 %	232
	2_Pysynyt samana	45 16,3 %	9 9,8 %	12 12,6%	68 17,7 %	134
kuvauskategoriat	2_heikentynyt_RIITTÄMÄTTÖMÄT RESURSSIT	48 17,4 %	17 18,5 %	16 16,8 %	59 15,4 %	140
	2_heikentynyt_OPPILAI- DEN TUEN TARPEISIIN LIITTYVÄT SYYT	63 22,8 %	19 20,7 %	13 13,7 %	38 9,9 %	133
	2_heikentynyt_KOULUN RAKENTEIDEN JA KÄY- TÄNTEIDEN ONGEL- MAT	18 6,5 %	8 8,7 %	8 8,4 %	26 6,8 %	60
	2_heikentynyt_TUEN TOTEUTUSPAIKKAAN LIITTYVÄT SYYT	19 6,9 %	6 6,5 %	5 5,3 %	25 6,5 %	55

* = Tämä sarake kertoo, monenko opettajan vastauksessa yhteensä oli kyseisellä koodilla merkitty (= tiettyyn kategoriaan kuuluva) vastaus. Nämä luvut eivät täsmää täysin luvuissa 7.1 ja 7.2 ilmoitettujen kategorioiden sisältämien merkitysyksiköiden frekvenssien kanssa. Syy on se, että tässä taulukossa yksittäisen opettajan vastaus tietyn koodin/kategorian sisällä lasketaan yhdeksi, vaikka hänen vastauksestaan olisi merkitty monta merkitysyksikköä tietyllä koodilla.